

José Carlos da Silva Alves

## **O lugar na escola**

Ensino profissional: contextos organizativos e dinâmica social  
(da crítica e da utopia)

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Sociologia, orientada pelo  
Professor Doutor Carlos Manuel da Silva Gonçalves

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2015



# **O lugar na escola**

**Ensino profissional: contextos organizativos e dinâmica social  
(da crítica e da utopia)**

**José Carlos da Silva Alves**

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Sociologia, orientada pelo Professor  
Doutor Carlos Manuel da Silva Gonçalves

## **Membros do Júri**

Professor Doutor Carlos Manuel da Silva Gonçalves  
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Professora Doutora Natália Maria Azevedo Casqueira  
Faculdade Letras da Universidade do Porto

Professora Doutora Maria Luísa Parente Pinheiro de Almeida  
Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Classificação obtida: 14 valores



*Por extraordinário que pareça, o Paraíso existe e está ao nosso alcance: ao cimo da Calçada, quase no encontro de três ruas, mas recolhido e ausente. Desde a Sé lá em baixo, o labirinto das ruas, a meia-laranja, a íngreme ladeira com os gradeamentos polidos como bronze, os telhados sobrepostos, a capela sempre fechada – tudo isto forma um presépio erguido sobre muros e socacos de jardins onde se debruçam velhas pimenteiras, trepadeiras e flores mal cuidadas, e se enxergam painéis de antigos azulejos.*

***Escola do Paraíso***

*José Rodrigues Miguéis*

*Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.*

(Declaração Universal dos Direitos do Homem, Artº 26, nº 1)

*O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.*

(Constituição da República Portuguesa, Artº 73º, nº 2)



## **Sumário**

Agradecimentos.....	III
Resumo.....	V
Abstract.....	VII
Résumé.....	IX
Introdução.....	1
Capítulo I - Quadro teórico.....	3
1.1. Desigualdades sociais e educação.....	3
1.1.1. Divisão social do trabalho e classes sociais.....	8
1.1.2. Reflexividade social: os «sentidos da escola».....	11
1.1.3. Lugares de classe e o lugar na escola.....	12
1.2. Socialização familiar e educação: notas prévias.....	13
1.2. 1. As teorias da reprodução cultural.....	15
1.2.1.1. A escola sociológica anglo-americana.....	15
1.2.1.2. A escola sociológica francesa.....	24
1.2.1.3. A escola como dispositivo de poder em Foucault .....	25
Capítulo II - O ensino em Portugal.....	28
2.1. Quadro geral.....	28
2.1.1. Principais linhas de investigação.....	28
2.1.2. Questões levantadas pelas vias profissionalizantes em Portugal.....	29
2.2. Para uma arqueologia do ensino profissional. Do cuidado dos mais fracos à escola para todos (do « pilar da assistência » ao « pilar do progresso ») .....	31
2.3. Resenha histórica dos marcos principais da evolução do ensino técnico e profissional em Portugal.....	36
Capítulo III – Metodologia.....	52
3. 1. Formulação das hipóteses de trabalho.....	52
3.2. Definição dos conceitos e identificação das variáveis. A construção do modelo de análise.....	53
3.3. As técnicas de inquérito aplicadas.....	55
3.4. Algumas caraterísticas da amostra.....	56
Capítulo IV - Os formandos inquiridos.....	60

4. 1. Origem geográfica e social .....	60
4.2. Trajetórias, expectativas e escolhas.....	63
4.3. A opção pelo ensino profissional.....	67
4.3.1 Razões da escolha da escola e do curso.....	67
4.3.2. Avaliação das condições da escola e da qualidade do curso.....	69
4.3.3. Formação em contexto de trabalho: o estágio curricular.....	70
Capítulo V - Expectativas e projetos futuros.....	72
5.1. «Depois de terminares o curso, o que tencionas fazer?».....	72
5.2. Entre o possível e o provável: «arranjar um emprego ou talvez entrar no ensino superior».....	75
Conclusão.....	83
Bibliografia.....	88
Anexos	
Anexo 1 — Quadros	
Anexo 2 — Figuras	
Anexo 3 — Questionário estruturado	



## **Agradecimentos**

Ao Senhor Professor Doutor Eduardo Vitor Rodrigues quero agradecer o estímulo e a disponibilidade iniciais.

Ao Senhor Professor Doutor Carlos Manuel Gonçalves quero agradecer ter aceitado a orientação do presente trabalho.

À Direção do Curso de Mestrado em Sociologia quero agradecer a gentileza e compreensão de que me fizeram rodear.

A todos os professores da componente letiva do Curso, o meu especial agradecimento por compartilharem do seu conhecimento.

A todos os Colegas do Curso quero agradecer o companheirismo e a amizade.

Às Instituições de Ensino Profissional que participaram no inquérito, o meu agradecimento pela receptividade e o acolhimento dispensados, sem os quais a realização do presente trabalho não teria sido possível.

Um especial bem haja a todos os Formandos que colaboraram no inquérito.

Aos Senhores Professores e Formadores das Instituições de Ensino Profissional, um especial agradecimento pela generosidade demonstrados na cedência de uma parte do seu tempo letivo.

Um especial bem haja às Direções dos Estabelecimentos de Ensino Profissional nas pessoas dos seus Diretores/Diretoras, a Senhora Doutora Cristina Bastos do IPTA - Instituto Profissional de Tecnologias Avançadas, à Senhora Doutora Olga Vide do FOR-MAR - Centro de Formação Profissional das Pescas e do Mar, à Senhora Doutora Lucinda Gonçalves do CECOIA - Centro de Formação Profissional para o Comércio e Afins e à Senhora Doutora Manuela Oliveira da Escola Artística Soares dos Reis.

À minha família quero agradecer o amor e o apoio facultados.

À minha amiga e companheira de sempre, agradeço todo o amor e dedicação.



## **Resumo**

No presente estudo analisa-se as razões da escolha do ensino profissional por parte de um conjunto de jovens e adultos a frequentar este subsistema. Considerou-se para o efeito um conjunto de variáveis que ajudam a explicar a escolha daquela oferta educativa, nomeadamente a origem social, o percurso escolar anterior, as razões da escolha do curso e do estabelecimento e as expectativas e os projetos futuros. Considera-se que os fatores estruturais ligados às condições de vida dos inquiridos e do seu agregado familiar, assim como os fatores psicológicos e motivacionais que desencadeia no indivíduo, tendem a jogar um papel importante nas suas escolhas e expectativas. Um histórico familiar de passagens curtas pelo sistema de ensino, associado a poucos recursos económicos, ajudaria a explicar os episódios de insucesso escolar e a rejeição da escola verificados entre certos grupos sociais. O ensino profissional teria como missão atrair estes públicos para o sistema de ensino, proporcionando-lhes uma resposta diferenciada, procurando mitigar alguns dos problemas encontrados e levando em conta alguns dos seus anseios, em especial a formação técnica e profissional e o encaminhamento para uma entrada rápida no mundo do trabalho. A escolha do ensino profissional corresponderia, por outro lado, a uma estratégia de resistência e adaptação destes grupos face às exigências do sistema de ensino e às oportunidades profissionais decorrentes da posse de um diploma profissional e escolar. A componente empírica do projeto de investigação procurou dar conta deste quadro prévio de problemáticas. Esta investigação decorreu em cinco instituições do ensino profissional do Porto e de Matosinhos. Os estabelecimentos escolhidos integram a rede de ensino público (um), público-privado (três) e a rede de ensino privado (um). Recorreu-se para o efeito ao questionário auto-administrado. Conceitos-guia da presente investigação, as noções marxistas de capital e de classe social. A primeira noção indica a posse de diferentes capitais (económico, social, cultural e educativo). A segunda noção indica o lugar de classe ocupado pelos diferentes indivíduos e grupos sociais no espaço social. Este reflete em grande medida a posição ocupada por aqueles no modo de produção capitalista (patrão, gestor, chefe, operário, etc.). Na determinação do lugar de classe observaram-se outras categorias, e portanto, outras pertenças sociais (o grupo étnico, a classe etária e o nível de escolaridade).

**Palavras-chave:** estrutura social / políticas sociais / mobilidade social



## **Abstract**

In the present study analyzes the reasons for choice of vocational education by a group of young and adult people frequenting this subsystem. It was considered for this purpose a set of variables that helps to explain the choice of that educational offer, including social origin, previous educational background, the reasons for choosing the course and the establishment, expectations and future projects. It considers that the structural factors linked to living conditions of young people and their household, and psychological and motivational factors tend to play an important role in there choices and expectations. In the other hand, a family history of short passages by the education system, coupled with insufficient economic resources help to explain the episodes of school failure and school rejection observed among certain groups. Vocational education would have the mission to attract them to the education system, providing a differentiated response to reduce the problems and taking into account some of theirs concerns, in particularly, taking attention to technical and vocational training and a quick entry in labor market. On the other hand, the choice of vocational education corresponds to a strategy of resistance and adaptation of these groups in front of demands of education system and professional opportunities to achive a professional and academic degree. The empirical component of the research project wants to realize this previous framework. This research take place in five institutions of vocational education in Porto and Matosinhos. Establishments integrate the public schools network (one), public and private network (three) and private schools network (one). Resorted for the effect the to self-administered questionnaire. Concepts guide of this research, Marxist notions of capital and class. The first notion indicates the possession of different capitals (economic, social, cultural and educational). The second notion indicates the class of place occupied by different individuals and social groups in the social space. This is largely determined by the place occupied by those in capitalist production (director, manager, chief and worker, etc.). Are observed other categories like ethnic group, age group and education level.

**Keywords:** social structure / educational politics / social mobility



## **Résumé**

La présente étude analyse les raisons du choix de la formation professionnelle par un groupe de jeunes et des adultes qui fréquentent ce sous-système. Il a été considéré à cet effet un ensemble de variables qui contribuent à expliquer les choix faits par ces jeunes et adultes, dont l'origine sociale, la formation scolaire précédente, les raisons de choisir le cours, les attentes et les projets futurs. Les facteurs structurels liés aux conditions de vie des jeunes et de leur famille, les facteurs psychologiques et de motivation qui encourage l'individu, ont tendance à jouer un rôle important dans les choix et les attentes pour sa réalisation personnelle. D'autre part, une histoire de famille de courts passages par le système d'éducation, joint à de faibles ressources économiques, contribuent à expliquer les épisodes de l'échec scolaire et le rejet de l'école observée dans certains groupes. L'enseignement professionnel aurait la mission d'attirer vers le système d'éducation en leur fournissant une réponse différenciée, cherchant à atténuer certains des problèmes rencontrés et en tenant compte de certaines de leurs préoccupations, en accordant une attention particulière à sa formation technique et professionnelle et l'orientation vers une entrée rapide dans le monde du travail. D'autre part, le choix de la formation professionnelle reviendrait à une stratégie de résistance et d'adaptation de ces groupes face aux exigences du système de l'éducation et des opportunités professionnelles à travers la possession d'un diplôme professionnel et académique. La composante empirique du projet de recherche visait à réaliser ce cadre avant. Cette recherche a été réalisée en cinq établissements de formation professionnelle à Porto et Matosinhos. Établissements de l'enseignement public (un), de la gestion publique-privée (trois) et de l'enseignement privé (un). L'instrument d'enquête utilisé ont été le questionnaire auto-administré. Les concepts-clé de l'enquête ont été les notions marxistes de capital et classe sociale. La première notion indique la possession de différentes capitales (économiques, sociales, culturelles et éducatives). La seconde notion indique la classe de place occupée par les individus et les groupes et leur position dans l'espace social. Ceci est souvent déterminé par la place occupée par les personnes dans le mode de production capitaliste (patron, directeur, chef, travailleur, etc.). Dans la détermination de la classe de place sont observées d'autres catégories, et donc d'autres appartenances sociales (groupe ethnique, groupe d'âge, niveau d'éducation).

**Mots-clés:** structure social / politique sociale / mobilité sociale





## **Introdução**

O presente trabalho de investigação sociológica é dado à apresentação de provas académicas no âmbito do Mestrado em Sociologia. A redação do texto foi objeto de um aturado processo de reflexão e escrita, que explicam em parte a demora na sua elaboração. Esta demora deve-se às dificuldades sentidas pelo autor na definição do problema de pesquisa, que o obrigaram a uma leitura aturada e alargada de um vasto conjunto de obras e artigos sobre a temática do ensino profissional, assim como de outras matérias, sobretudo as que se relacionam com o pensamento e a pesquisa sociológica. Em consequência, a aplicação dos instrumentos de recolha de dados correu célere e a pesquisa empírica ficou um pouco aquém do número de indivíduos inquiridos, das entidades e áreas geográficas abrangidas pelo inquérito. Acrescem a estas dificuldades outras, como os custos com a reprodução de exemplares do questionário, as deslocações para o contacto das instituições, etc., que se explicam pelas condições económicas derivadas da situação profissional do autor do presente estudo à altura (situação de desemprego), e porventura, à falta de um fundo de maneio próprio cubrisse atempadamente pequenas despesas diversas (fotocópias, deslocações, etc.) sem ter de esperar pelo resultado da candidatura a concursos e a apoios institucionais, muitas vezes restritos a projetos de investigação de envergadura, e dependentes do estatuto e do reconhecimento académico e científico do investigador/candidato.

As dificuldades do processo da pesquisa social surgem bem identificadas por Vítor Ângelo em *“O Ensino Discriminatório: Liceu e Escola Técnica - Resultados de Um Inquérito”* (1975). Considera o autor que por melhor que seja a preparação do investigador principiante, o contacto com o objeto de estudo não confere a este a experiência necessária à correta e eficiente organização do trabalho de investigação<sup>1</sup>. Implica um trabalho aturado e moroso, nem sempre bem sucedido. A necessidade de avançar na pesquisa sem a necessária reflexão prévia, pode conduzir a resultados desastrosos. A pesquisa científica funciona neste sentido como um puzzle. É um processo complexo e interligado. Todas as partes deste processo concorrem para a sua definição. A lógica e clareza com que o objeto é explicitado define por si só a qualidade da pesquisa. A pesquisa social exige do investigador qualidades técnicas e pessoais. O conhecimento teórico e o domínio das técnicas de investigação, assim como a maturidade

---

<sup>1</sup> Relembre-se a este título Sedas Nunes e a forma como define ciência. Para este sociólogo português, a ciência é um produto, um *“corpo de conhecimentos e de resultados”*. É também *“um sistema de produção”*, isto é, *“um sistema de actividades produtoras de conhecimentos científicos”* (Sedas Nunes, 1994: 30).

intelectual do investigador, a sua imaginação sociológica, a capacidade de resistência ao cansaço, a sua intuição e subtileza de espírito, a capacidade de antevisão do objeto e dos problemas que ele levanta, são fatores que influenciam a qualidade da pesquisa científica. Por outro lado, a falta de um grupo de trabalho explica as dificuldades e problemas da pesquisa social. A colaboração é útil, é estimulante, possibilita a inovação e a diversidade de ideias e de metodologias. É de todo o interesse que o investigador se possa rodear de uma equipa técnica de apoio (cf. Ângelo, 1975).

O presente estudo decorreu entre os anos de 2012 e 2015.<sup>2</sup> Como se referiu acima, as dificuldades e os problemas levantados pela construção do projeto de investigação e a sua aplicação empírica, refletem os problemas apontados por Ângelo, relativos ao processo de pesquisa, bem como às contingências da subjetividade própria e das condições de vida do investigador.

O texto é constituído por duas componentes: uma teórica e outra empírica. A componente teórica integra os capítulos I, II e III. Expõem-se nestes três capítulos as teorias que enquadram a problemática de pesquisa, as hipóteses explicativas e a metodologia adotada para a recolha e análise dos dados e o respetivo instrumento. A componente empírica integra, por sua vez, os capítulos IV e V, onde se apresentam os resultados do inquérito e as respetivas sínteses, assim como um capítulo dedicado às conclusões.

*Qual a utilidade da presente investigação?* Esta questão tem subjacente a temática – o ensino profissional em Portugal – e o seu enquadramento no sistema de ensino português. Existe uma opinião geral favorável ao ensino profissional. São mais à frente assinaladas algumas das virtualidades que este subsistema apresenta, sublinhando assim o seu papel e funções no sistema de ensino. As alterações por que o ensino profissional tem passado em Portugal nos últimos anos evidenciam as dificuldades inerentes à sua presença recente no país.

---

<sup>2</sup> O esboço do projeto da presente investigação surgiu ainda em 2011.

## **Capítulo I - Quadro teórico**

### **1.1. Desigualdades sociais e educação**

Como ponto de partida, o enfoque dado no presente estudo às representações<sup>3</sup> dos jovens e adultos que frequentam o ensino profissional de nível secundário<sup>4</sup>. Um conjunto de imagens sobre o ensino profissional e os públicos que o frequentam emerge das opiniões dos alunos/formandos quando inquiridos sobre as instituições e cursos frequentados, embora ainda que filtradas pela diretividade do inquérito. As instituições de ensino profissional possuem especificidades, conferidas por organigramas, agentes e públicos distintos e distintivos de outros subsistemas. Por outro lado, a questão dos «jovens problemáticos» e a sua presença no ensino profissional não surge no presente estudo como problema sociológico autónomo. A presença de públicos «difíceis» seria, de acordo com alguns autores, característica deste tipo de instituições. Não havendo consenso quanto às causas da conflitualidade vivida nas escolas, a sua ligação com outros aspetos como a falta de condições nas escolas, as baixas qualificações escolares e as condições de vida precárias do meio próximo, ajudariam a compreender em parte fenómenos como a indisciplina e o abandono escolares. A ligação destes fenómenos à problemática do desinvestimento escolar de jovens e famílias na escola, parece aqui óbvia e pertinente em face dos discursos políticos e de senso-comum e da reflexão sociológica produzida.

A produção sociológica sobre o ensino profissional ainda é relativamente escassa em Portugal, facto que se explica em grande medida pela recente implantação daquele subsistema em Portugal, apesar da sua origem remontar à vários séculos, pela ação das instituições religiosas e da reforma do ensino empreendida pelo Marquês de Pombal em meados do século XVIII, quer passando pelas «escolas de ofícios» na vigência do Liberalismo no século XIX seguida da implantação da República em 1910, quer passando pelas «escolas técnicas» no período do chamado «Estado Novo». Mais recentemente, o ensino profissional teve um decisivo impulso com a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE), mais tarde designada União Europeia (UE). Este renovado impulso do ensino profissional nos últimos anos foi

<sup>3</sup> No sentido de representações coletivas ou partilhadas, conforme lhe foi conferido pela primeira vez por Durkheim (1898). O conceito de representações sociais é definido por este autor, como um conjunto de crenças e opiniões partilhadas por um grupo social, estabelecendo modos de pensamento comuns, reguladores e legitimadores dos comportamentos dos grupos sociais.

<sup>4</sup> O questionário inclui uma última secção dirigida a ex-alunos/formandos das instituições de ensino profissional. Por razões atinentes com o momento e tempo disponível para a administração do inquérito, não foi possível o seu contacto em tempo útil. Portanto, esta parte do questionário não surge preenchida.

acompanhado pelo afluxo de fundos comunitários. Desde então, os governos outorgaram a este um novo papel na educação e formação dos jovens. Nomeadamente, no combate ao absentismo, abandono e insucesso escolares, particularmente notórios nos grupos sociais mais vulneráveis. Procurando dotar estes grupos de melhores níveis de escolaridade e de formação profissional, que permitam uma integração profissional bem sucedida, sem prejuízo do eventual prosseguimento de estudos superiores. Abandonou-se entretanto o sistema de ensino de via única. Introduziram-se modelos pedagógicos adaptados às necessidades de grupos específicos, diversificando assim a oferta curricular, nomeadamente dotando-a de maior flexibilidade e orientando-a para uma aprendizagem prática. Procurou-se tornar as ofertas mais atrativas para os públicos à muito arredados do sistema de ensino, pondo em prática medidas que favoreçam a aprendizagem ao longo da vida.

A reorientação das políticas educativas sintetizadas em noções tornadas comuns como «aprendizagem ao longo da vida» e «igualdade de oportunidades», denunciam o impacto dos contextos sociais de aprendizagem nas sociedades de capitalismo avançado na manutenção das clivagens económicas, sociais e culturais. Esta problemática é desde à muito objeto da atenção dos sociólogos. Mas é com Bourdieu e Passeron que a análise das desigualdades sociais baseadas nas diferenças de literacia e culturais ganham uma especial atenção com a «teoria da reprodução social». Bourdieu e Passeron adotam como ponto de partida a conceção marxista e a primazia dada por esta teoria à estrutura económica na explicação das diferenças económicas, sociais e culturais entre as classes sociais. A «teoria da reprodução social» reformula a prioridade dada pelo marxismo à estrutura económica, colocando a par desta outros fatores explicativos como a cultura e a «ordem do simbólico», através da cultura herdada do meio familiar e social através da posse de diplomas escolares e do (maior ou menor) contacto com a cultura erudita. A «teoria da reprodução social» em Bourdieu releva assim outros aspetos como os decorrentes do tipo de socialização e aculturação à norma padrão. Assim, à combinação dos aspetos materiais, culturais e sociais, corresponderiam diferentes tipos de «capitais». Com origens diferentes, os diferentes capitais nem por isso deixam de apresentar propriedades comuns, cuja posse confere uma certa vantagem ou poder aos indivíduos e grupos.<sup>5</sup> Assim, as discrepâncias de resultados escolares e as diferenças de atitudes e comportamentos face à escola verificados entre diferentes grupos poderia ser explicado não só pelas diferenças económicas entre estes, mas nas diferenças culturais e

---

<sup>5</sup> A este respeito, Abrantes considera que Bourdieu “*constrói um espaço social, no qual os actores se localizam com base em três tipos de capitais: económico, cultural e social*” (Abrantes, 2003: 14).

sociais herdados e adquiridos ao longo do processo de socialização. A «teoria da reprodução social» questiona o papel democratizador da escola apontando um conjunto de anacronismos e deficiências presentes nesta, que contribuem para o «efeito de reprodução» das desigualdades sociais. Este efeito de reprodução pode ser sintetizado pelo seguinte: os indivíduos e grupos do topo da pirâmide social têm à partida maiores possibilidades de sucesso do que aqueles que se encontram na base desta. Um meio familiar de menores recursos – económicos, materiais e sociais – determinaria em última instância as possibilidades de sucesso dos seus membros mais novos em idade escolar, e mais tarde no emprego, assim como noutros contextos. A posse de diferentes capitais produz por isso efeitos cumulativos. Isto é, uma família abastada poderá colocar os seus filhos nas melhores escolas. Uma família pobre terá que se sujeitar a colocar os filhos em escolas públicas, localizadas em áreas deprimidas onde o ambiente social aí vivido é difícil, etc. A crítica de Bourdieu e Passeron ao modelo de escola e de ensino adotado pela escola pública no pós-guerra em França não implica que não lhe reconheçam virtualidades. A escola é um instrumento privilegiado de mobilidade social ascendente. Assim, o ensino universal e gratuito nos primeiros níveis de escolaridade, combinado com o dinamismo económico das sociedades capitalistas do pós-guerra e o do pleno emprego verificados, produziu um efeito de alavancagem social para muitos indivíduos oriundos de estratos sociais menos capitalizados, contribuindo para o crescente peso das classes médias em França e nas outras sociedades ocidentais desenvolvidas. As classes médias em crescimento e cada vez mais heterogêneas entre si, seriam assim produto de uma sociedade de pleno emprego e de bem-estar. O interesse destes grupos pela escola e a sua aposta em percursos escolares longos, seria simultaneamente natural e necessária, em face das aspirações criadas, para si e para os seus filhos.

Bourdieu e Passeron influenciaram o pensamento sociológico, particularmente, entre os finais dos anos 60 e as décadas de 70 e de 80 do século XX. Ainda hoje a escola continua a ser perspetivada por muitos sociólogos como um instrumento de controlo do Estado burguês e das classes dominantes (Benavente, 1994; Sebastião, 1998; Garcia, 2000; Abrantes, 2003). A influência destes dois autores no pensamento sociológico português tornou-se mais notória com a implantação da democracia política. As reformas sociais e educativas encetadas em Portugal no pós-25 de Abril refletem os princípios constitucionais estabelecidos em 1976, visando a melhoria das condições de vida da população. Passados 40 anos sobre a Revolução do 25 de Abril, logrou-se reduzir significativamente o analfabetismo entre a população e aumentaram-se os níveis gerais

de escolaridade. As políticas educativas procuraram reverter as taxas de insucesso e abandono escolares. O fenómeno da rejeição da escola, assim como os comportamentos desviantes entre certos estratos jovens, tornaram-se objeto de medidas específicas do Estado, não deixando por isso de ser perspetivados por alguns investigadores como sinais da fragilidade do modelo escolar e social da sociedade portuguesa. A falta de qualidade do ensino, a indisciplina na sala de aula, a perda de autoridade dos professores, entre outros problemas comumente apontados, constituiriam o prenúncio da falência do sistema de ensino. Para os mais extremistas, seria mesmo necessário retornar a um tipo de ensino autoritário e socialmente seletivo. A perspetiva adotada no presente estudo encara o insucesso e o abandono escolares enquanto resultado da confluência de fenómenos estruturais duradouros e de fenómenos sociais dinâmicos, cujo impacto a nível macro e microsocial, podem ser observados nas condições e trajetórias de vida de grupos e de indivíduos. Abrantes refere a este título que o *“insucesso escolar gera um aumento dos comportamentos indisciplinados e um decréscimo do investimento de pais, professores e dos próprios alunos, sobretudo quando se trata de crianças vindas de meios desfavorecidos, culminando muitas vezes no abandono – e a associar-se a dinâmicas mais gerais de exclusão social”* (Abrantes, 2003: 34-35). A relação entre o meio social e o meio escolar é realçada pelo autor, considerando para o efeito que, *“ampliado pelo pouco investimento das classes desfavorecidas na escola, devido à interiorização das suas possibilidades efectivas (subjectivação da objetividade) e a convicção enraizada de que o seu fracasso se deve a pura incapacidade (a ideologia do dom)”* (Abrantes, 2003: 13).<sup>6</sup> O investimento escolar seria consequência da «socialização escolar diferencial», em que *“as fracções com mais capital cultural tendem a investir mais na educação dos seus filhos e ao mesmo tempo, nas práticas culturais próprias à manutenção e acréscimo da sua raridade específica”* (Bourdieu, 1979: 133, citado de Abrantes, 2003: 14). Por outro lado, Abrantes observa que *“algumas fracções burguesas procuram operar uma reconversão dos capitais económicos em títulos escolares de modo a assegurar a manutenção de uma posição privilegiada”* (Abrantes, 2003: 14). Abrantes conclui neste sentido que, a *“inflação (e consequente desvalorização) dos títulos escolares resulta assim das lutas entre os grupos sociais para melhorar a sua posição no espaço social”* (Abrantes, *idem, ibid.*). O desfazamento entre as expetativas acalentadas e as oportunidades

---

<sup>6</sup> Bourdieu fala a este título de um «habitus» de classe, enquanto *“sistema de perceções e classificações, estruturado pelas condições de existência e estruturador das práticas dos indivíduos, assegura a interiorização desse espaço social e a sua contínua atualização através dos comportamentos dos agentes”* (Abrantes, 2003: 14 [Bourdieu, 1979]).

concedidas, suscita em muitos jovens sentimentos de antipatia e rejeição da escola. Abrantes reconhece, por outro lado, que “[a]s escolas não são meramente instituições de reprodução, instituições em que o conhecimento explícito e implícito ensinado molda os estudantes como seres passivos que estarão aptos e ansiosos por adaptar-se a uma sociedade injusta” (Abrantes, 2003: 13 [Apple, 1985: 31-32]). A escola é assim percecionada pelas diferentes classes sociais como um meio de ascensão social (cf. Magalhães, 1994).

Se a escolha do ensino profissional constitui a via para a entrada com sucesso no mercado de trabalho e/ou para o prosseguimento de estudos superiores, para a maioria não deixa de constituir de facto o caminho possível, em face da necessidade de superar dificuldades no trajeto escolar. Maria Helena Camacho Costa em *O Ensino Profissional: Um Desafio Para os Professores* (2010), considera que “*influenciados ou não pelos pais, amigos ou os professores, os jovens que chegam ao ensino profissional após o 9º ano têm, na realidade percursos escolares, motivações e atitudes muito diversas que condicionam o seu sucesso e a sua futura integração na vida activa (...) na sua maioria, são indivíduos que rejeitaram o sistema formal de ensino onde conheceram o insucesso*” (Camacho Costa, 2010: 54). Assoma aqui a controvérsia sobre o carácter subsidiário ou a natureza recorrente do ensino profissional. Camacho Costa refere a este propósito:

*“Por vezes saudosos dos antigos cursos das Escolas Técnicas que tantos profissionais competentes colocaram no mercado de trabalho, ou simplesmente conscientes de que a escola generalista não serve os interesses de todos os alunos, nem os prepara para a vida activa a breve prazo, os defensores de um ensino profissionalizante encontram resistências por parte de muitos professores do ensino básico e secundário público que vêem com maus olhos a chegada dos cursos profissionais às suas escolas. São vários os argumentos que estes apresentam para tal atitude, uns mais válidos do que outros, mas o que por vezes fica oculto e disfarçado sob aparentes razões de gestão de recursos humanos, de logística ou de “vocação da escola” é, na realidade, algum receio de enfrentar os desafios que o ensino profissional coloca hoje aos professores”* (Camacho Costa, 2010: 47).

A autora expõe alguns dos problemas que o ensino profissional enfrenta e que se estendem ao restante sistema de ensino. Desde logo, a gestão de novos programas, a organização modular das aprendizagens, a necessidade da formação de professores, a heterogeneidade de públicos (alunos/formandos), a escolha das metodologias de ensino/formação, o diálogo entre os diversos agentes (políticos, docentes, funcionários), a abertura das escolas à sociedade, e em particular, às

empresas, a importância do ensino formal e não formal, o papel do professor na escola, as necessidades do mercado de trabalho, etc. (Camacho Costa, 2010: 47-48) A escola não constitui como tal uma instituição social estanque.

### **1.1.1. Divisão social do trabalho e classes sociais**

As classes sociais<sup>7</sup> têm sido uma ferramenta utilizada em sociologia para a análise de múltiplos fenómenos sociais. Apesar disso, não deixou de ser objeto de intensos debates e de controvérsias diversas. A noção de classe social tem sido identificada com a corrente de pensamento marxista, da relação que esta corrente de pensamento estabelece entre o modo de produção capitalista e a formação das classes sociais no período da Revolução Industrial. Os seus principais teorizadores foram Karl Marx<sup>8</sup> e Friedrich Engels<sup>9</sup>. A teoria das classes sociais foi sendo objeto de sucessivas revisões. Em Portugal, refira-se entre outros o trabalho de Elísio Estanque e José Manuel Mendes em *Classes e Desigualdades Sociais em Portugal: Um Estudo Comparativo*. Estes dois autores retomam a noção de classes sociais desenvolvida pelo sociólogo norte-americano Erik Olin-Wright. No prólogo dão conta de que “entre os que defendem a importância da classe não existe consenso nem quanto à sua definição nem quanto ao lugar que deve ocupar numa teoria mais vasta” (Estanque e Mendes, 1997: 7). Consideram, por outro lado, que “uns argumentam que as classes são acima de tudo categorias de pessoas que partilham «oportunidades de vida» comuns, enquanto outros argumentam que o núcleo teórico do conceito de classe é a «exploração» e a «dominação»” (Estanque e Mendes, *id.*, *ibid.*). No que uns entendem as classes sociais como sendo “essencialmente um conceito que designa grupos sociais com identidades e orientações comuns em relação à ação, outros veem a classe principalmente como um conceito estrutural, uma forma de identificar as localizações sociais que as pessoas ocupam” (Estanque e Mendes, *id.*, *ibid.*). É neste quadro de confronto de pontos de vista, que é definida a noção de classe social.

O posicionamento das diferentes classes sociais em relação ao modo de produção

---

<sup>7</sup> A noção de classe social advém do lugar ocupado por cada indivíduo e grupo no processo produtivo e a sua relação face à propriedade dos meios de produção (Étienne *et al.*, 1998: 150). O marxismo clássico distingue duas classes sociais principais: a burguesia industrial, proprietária dos meios de produção e a classe operária, possuidora da força de trabalho (*id.*, *ibid.*).

<sup>8</sup> 1818-1883.

<sup>9</sup> 1820-1895.



capitalista e em relação aos meios de produção estariam na génese das contradições políticas, económicas, sociais e culturais destes grupos entre si. Como enunciam Estanque e Mendes:

*“A ideia de que as relações entre as classes sociais no capitalismo envolvem o fenómeno da exploração, não apenas enquanto conjunto de práticas moralmente condenáveis (pela injustiça que transportam) mas principalmente, enquanto relações de interdependência antagónica (em particular no caso das classes trabalhadora e capitalista), ou seja, relações em que os interesses materiais de uns e de outros estão em oposição, por via da vinculação directa ou indirecta (mediada pelo mercado) às relações de produção”* (Estanque e Mendes, 1997: 21).

Como expressão do conflito (definido pelo marxismo através da noção de «luta de classes») resultaria uma divisão social e um antagonismo entre os detentores dos meios de produção e de capital e aqueles que apenas possuem a força de trabalho. Este conflito estender-se-ia a outros campos, produzindo por sua vez um quadro de «determinantes simbólicos» (de confronto de valores, representações e atitudes) enquanto produtos culturais da «divisão social e técnica do trabalho». Em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, Louis Althusser explica como se processa a passagem da exploração económica à dominação política e simbólica de umas classes sobre as outras. Como enuncia este filósofo, “[c]omo é assegurada a reprodução da força de trabalho(?)”. Considera com efeito que esta é “*assegurada dando à força de trabalho o meio material de se reproduzir: o salário (...)*”. Por outro lado, considera que Althusser que “*não basta assegurar à força de trabalho as condições materiais da sua reprodução, para que ela seja reproduzida como força de trabalho (...)*. O “*desenvolvimento das forças produtivas*” exige que “*a força de trabalho deve ser (diversamente) qualificada e portanto reproduzida como tal (...) segundo as exigências da divisão social-técnica do trabalho, nos seus diferentes «postos» e «empregos»*” (Althousser, 1980: 18-20). Estabelecida a base da exploração económica, Althusser explicita de seguida o modo como se processa a dominação simbólica. Althusser destaca o papel da escola neste processo. A escola tende a estar ao serviço do sistema de produção capitalista, legitimando os valores da classe dominante, a burguesia. De acordo com o ponto de vista do autor:

*“O que se aprende na Escola? Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar, portanto algumas técnicas e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de «cultura científica» ou «literária» directamente utilizáveis nos diferentes lugares de produção*

*(uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc.) (...) Aprendem-se portanto «saberes práticos» (...) e ao mesmo tempo que ensina estas técnicas e estes ensinamentos, a Escola ensina também as «regras» dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exactamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe, ensina também a «bem falar», a «redigir bem», o que significa exactamente (para os futuros capitalistas e para os seus servidores) a «mandar bem», isto é, (solução ideal), a «falar bem» aos operários, etc.” (Althusser, op. cit., p. 20-21).*

A missão dos «aparelhos ideológicos», entre os quais se integra a escola como se disse, seria o de assegurar o funcionamento do modo de produção capitalista e a manutenção da ordem (hierarquia) social. A escola age como tal em prol da conformação social (das diferentes classes sociais) à ideologia dominante, assegurando por esta via a divisão do espaço social em diferentes estratos e diferentes classes. E conclui:

*“A reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, «pela palavra», a dominação da classe dominante. (...) [A] Escola mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército ensinam «saberes práticos» mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da «prática» desta (...). [O]s agentes da produção, da exploração e da repressão, não falando dos «profissionais da ideologia» devem estar de uma maneira ou outra «penetrados» desta ideologia, para desempenharem «conscientiosamente» a sua tarefa – quer de exploradores (os capitalistas), quer de auxiliares da exploração (os quadros) quer de papas da ideologia dominante (os seus «funcionários»), etc.” (Althusser, op. cit., pp. 21-22).*

Pierre Bourdieu retoma em muitos aspetos a análise e o léxico marxistas. Fazendo eco do pensamento de Althusser, retoma a noção de «legitimação ideológica do poder», designando-a por «função política dos sistemas simbólicos». A «ideologia do poder» constitui uma ferramenta de dominação simbólica de certas classes sobre outras. De acordo com Bourdieu, os «sistemas simbólicos» têm um importante papel na legitimação das desigualdades sociais. Como refere o autor:

*“A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções. Este efeito ideológico, produ-lo a cultura dominante dissimulando a função de divisão na função da comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distinção em relação à cultura dominante” (Bourdieu, 2011: 7).*

Para Bourdieu os sistemas simbólicos têm por função *“assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações que as fundamentam, e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a «domesticação dos dominados»”* (Bourdieu, *op. cit.*, p. 8).

### **1.1.2. Reflexividade social: os «sentidos da escola»**

A universalização do ensino confrontou a instituição escolar com um ambiente social cada vez mais complexo. A democratização do ensino acarretou profundas modificações no mesmo. A população que o frequenta aumentou significativamente e este diversificou-se e complexificou-se na mesma medida. A escola de hoje exige dos diferentes agentes que a integram pontes de diálogo entre si e com a restante sociedade. Este diálogo passa pelo reconhecimento mútuo e exige tolerância pela diversidade social da escola. Abrantes considera que *“as culturas (com especial ênfase para os sentidos) produzidas e negociadas entre agentes, no decorrer das interações quotidianas (...) constroem a realidade escolar, isto é, regulam o real funcionamento das escolas”* (Abrantes, 2003: 2). A escola pode ter aqui um papel importante de intermediação com a sociedade. Pode reorientar as escolhas e projetos de vida, evitando os efeitos da atomização social de grupos e indivíduos. A experiência pode recomendar algum cuidado na abordagem. O diálogo entre os diferentes interlocutores nem sempre é fácil. A escola é uma instituição social que permite ao indivíduo adquirir novas experiências e estabelecer novos laços sociais. O contacto com o conhecimento científico permite-lhe questionar para si mesmo os princípios e valores em que assenta a sociedade, dando-lhe uma consciência informada do mundo, que extravaza o conhecimento e os valores da esfera familiar ou do grupo social próximo, muitas vezes, indutores de conformismo de valores. Realçando o

«campo de possibilidades» da escola, Abrantes considera que é “*em grande medida, na escola que se projectam e ensaiam não só carreiras e competências, mas também posições e disposições. Alavancas do dinamismo nas sociedades contemporâneas, as trajectórias, quer de mobilidade social quer de mudança cultural, têm a escola como um dos palcos principais*” (Abrantes, *op. cit.*, p. 8).

### **1.1.3. Lugares de classe e o lugar na escola**

Ferreira de Almeida em *Alguns Problemas de Teoria das Classes Sociais* (1981), realça os efeitos decorrentes das estruturas e dos processos de imobilização social. Detendo-se sobre a problemática das classes sociais, considera que:

*“(...) [a]s classes funcionam, enquanto instrumento conceptual, como uma mediação entre o conjunto das estruturas sociais e um conjunto de práticas socialmente significativas. A operação que consiste em tomá-las como variável independente tem como condição de pertinência o não perder de vista esse carácter mediador, ou seja, que elas próprias são socialmente produzidas, que constituem efeitos, em termos de clivagens sociais, de estruturas históricas complexas”* (Ferreira de Almeida, 1981: 231).

A classe social enquanto instrumento de mediação entre estruturas e práticas sociais não constitui uma categoria social de fronteiras fáceis de balizar. Na sua análise e definição estão implicados processos diacrónicos e sincrónicos, estruturais e dinâmicos, agentes e práticas sociais, etc. Ferreira de Almeida procura neste sentido balizar a noção de classes sociais. Considera a este respeito que “*falar de classes sociais é sempre, e simultaneamente, falar de protagonistas dos processos sociais, que ao produzirem e reproduzirem a sua própria identidade, modelam do mesmo passo as condições sociais que a definem*” (Ferreira de Almeida, *op. cit.*, p. 232). Considera, por outro lado, que a classe social “*estabelece os limites dentro dos quais podem variar as estruturas do Estado, as respectivas intervenções políticas, as estruturas ideológicas, as práticas de classe*” (Ferreira de Almeida, *op. cit.*, p. 233). E, por último, considera que as classes sociais “*definem um sistema de lugares diferenciados, a que se articulam funções igualmente diferenciadas; elas determinam quer a divisão social do trabalho, ou seja, a repartição social de funções, tarefas e competências, quer a forma de circulação e distribuição dos produtos*” (Ferreira de Almeida, *op. cit.*, p. 234). Ferreira de Almeida concretiza a sua análise, recorrendo para isso ao papel desempenhado pela escola e ao «processo de escolarização diferencial» das classes sociais. Com efeito, considera o autor que as classes

sociais fixam as “*determinantes sociais do sucesso e do insucesso, das estratégias que presidem à escolarização, da duração e dos tipos de aprendizagem diferenciados nas vias de ensino*” (Ferreira de Almeida, 1981: 241). Ferreira de Almeida define deste modo os liames entre «lugares de classe» e o «lugar na escola». Concretiza por fim, referindo que:

*“A escola constitui um instrumento estratégico e privilegiado de promoção social para muitos sectores das classes dominadas. Mas, apesar disso e também por isso mesmo, tudo se passa como se boa parte dos sucessos escolares dos filhos dessas classes fosse reabsorvida por um processo cada vez mais acentuado de desvalorização dos diplomas, assim se conservando o sistema global de diferenças e distâncias sociais. Como, por seu turno, o auto-recrutamento de sectores significativos das classes dominantes não depende, fundamentalmente, do êxito escolar, já se vê como a avaliação exclusiva dos sucessos e insucessos a esse nível é largamente insuficiente para dar conta dos seus efeitos reais em termos da chamada mobilidade vertical. O que a categoria estudante para além do mais, oculta, quando desarticulada de uma análise de classes, são as próprias determinantes sociais do sucesso e do insucesso, das estratégias que presidem à escolarização, da duração e dos tipos de aprendizagem diferenciados nas vias de ensino”* (Ferreira de Almeida, *op. cit.* p. 246).

Um outro aspeto que releva da análise de classes sociais refere-se à «unidade de análise» de pesquisa. De acordo com o autor, a unidade de análise explicativa deve ser a família e não sobre quem incide a observação. Para Ferreira de Almeida os “*casos como os dos estudantes, das donas de casa, dos milicianos em serviço militar, mostram já com particular nitidez a importância da referência familiar na qualificação da respectiva pertença de classe*” (Ferreira de Almeida, *op. cit.*, p. 246). Ferreira de Almeida define assim um quadro de pesquisa social abrangente e pertinente. O conceito de «lugar de classe» familiar traduz em concreto o conceito abstrato de «classe social». Fica deste modo definida a pertinência do conceito de classe social e o uso dado ao mesmo no presente estudo. Por último, o lugar de classe não dispensou a aplicação de categorias socioprofissionais.<sup>10</sup>

## **1.2. Socialização familiar e educação: notas prévias**

A educação nas sociedades modernas ocidentais está ligada à noção de aperfeiçoamento pessoal. A educação como instrumento de aperfeiçoamento das qualidades intelectuais, morais e

---

<sup>10</sup> A identificação dos lugares de classe baseou-se na *Classificação Portuguesa das Profissões*, edição de 2011, e na *Tipologia de Lugares de Classe* de Dulce Magalhães (1994), baseada na *Tipologia dos Lugares de Classe* de Almeida, Costa e Machado (1988; 1990).

sociais do indivíduo surge com um novo contexto cultural marcado pela difusão dos princípios humanistas. Estes colocam a pessoa no centro das preocupações da sociedade. As raízes do humanismo nascente remontam à Antiguidade clássica greco-romana e aos princípios morais cristãos. Stuart Mill define a este título educação como *“tudo aquilo que fazemos por nós mesmos e tudo quanto os outros fazem por nós, com o fim de nos aproximarmos da perfeição da nossa natureza”* (Durkheim, 1984: 7). Em Immanuel Kant, a educação como aperfeiçoamento das faculdades humanas surge impregnada dos princípios humanistas e do racionalismo.<sup>11</sup> Para Kant *“a finalidade da educação consiste em desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que ele é susceptível”* (Durkheim, *op. cit.*, p. 8). Kant estabelece uma ligação entre o nascimento da educação moderna, o espírito racionalista e o surgimento do Estado centralizado. A educação constitui para Kant uma necessidade vital de todo um povo, não servindo apenas a educação dos filhos das classes superiores. Só com a autonomia e institucionalização da escola e do ensino públicos, apoiadas numa estrutura administrativa e num corpo de profissionais docentes e de auxiliares é que se tornou possível a educação das massas. No seguinte enunciado, Kant considera:

*“Com efeito o povo julga que os custos da educação da sua juventude não devem ser suportados por ele, mas pelo Estado e, em contrapartida, o Estado não tem, por sua parte, dinheiro a mais para pagar a mestres capazes e cumprindo com prazer as suas funções (como se queixa Buschine) porque precisa dele todo para a guerra; e o mecanismo inteiro desta educação não tem nexos algum, se não for projectado e posto em acção segundo um plano reflectido do poder político soberano, de acordo com esse seu propósito e se não se mantiver sempre também em conformidade com ele; para tal seria decerto, necessário que o Estado, de tempos a tempos, se reformasse a si mesmo e tentando a evolução em vez da revolução, avançasse de modo permanente para o melhor”* (Kant, 1993: 110-111).

Kant define deste modo a importância da fundação do ensino público. A escola pública liga-se, por outro lado, a necessidades práticas resultantes do processo de industrialização e da necessidade de dotar o Estado de um corpo de administração pública. Durkheim refere a seu modo, precisando, que *“[a] educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda se não encontram amadurecidas para a vida social. Ela tem por objectivo suscitar e*

---

<sup>11</sup> Em *O Conflito das Faculdades* (1798), Immanuel Kant reserva à razão superior (o entendimento) o lugar do verdadeiro conhecimento. O exercício do conhecimento em liberdade não deixa de reconhecer a sua contingência e a sua falibilidade, pela ligação da razão ao mundo sensível. Para Kant este conflito de faculdades está na raiz de todo o progresso cultural e científico.

*desenvolver na criança um certo número de condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política, no seu conjunto, seja o meio especial a que ela se destina particularmente”* (Durkheim, *op. cit.*, p. 17). Ficam assim delineados os princípios filosóficos e a matriz cultural subjacentes à educação e à escola modernas.

### **1.2.1. As teorias da reprodução cultural**

#### **1.2.1.1. A escola sociológica anglo-americana**

Os estudos centrados sobre a reprodução das desigualdades culturais procuram evidenciar o impacto da socialização familiar sobre o processo de escolarização. As interpretações divergem quanto à natureza e medida destes impactos. Neste sentido, as teorias da reprodução cultural são múltiplas. Descrevem-se em seguida muito sumariamente alguns dos principais contributos da escola sociológica anglo-americana.

Basil Bernstein em *Class, Codes and Control* (1971), realça as ligações entre o insucesso escolar e as competências linguísticas. Ao centrar a atenção sobre as crianças dos bairros operários britânicos, Basil Bernstein observou que estas crianças apresentam à entrada da escola mais dificuldades de integração no meio escolar e mais dificuldades de aprendizagem do que as crianças provenientes dos meios sociais mais favorecidos. As crianças provenientes das classes populares sofrem à entrada da escola uma espécie de choque cultural. Para estas crianças, a escola constitui um ambiente estranho. Estão não só menos motivadas para a aprendizagem como o seu modo habitual de relacionamento os distancia dos outros colegas, *“como não se articulam com os dos seus professores, mesmo quando cada um faz os possíveis para comunicar”* (Giddens, 2002: 502 [Bernstein, 1971]). Bernstein centra a sua atenção sobre a influência da linguagem na aprendizagem. Este autor sustenta a hipótese de que as crianças oriundas dos bairros operários e de grupos étnicos minoritários possuem códigos linguísticos específicos do seu meio que dificultam o contacto e a familiarização com o inglês padrão utilizado pelos professores na sala de aula. Esta diferença linguística dificulta a apreensão cognitiva, prejudicando o desempenho destas crianças. Bernstein mostrou que as crianças oriundas dos meios operários tendem a desenvolver um código comunicativo restrito. Para Bernstein *“muitas pessoas da classe trabalhadora vivem numa cultura intensamente familiar ou local, na qual os valores e normas são tidos como evidentes e não são expressos na linguagem”* (Giddens, 2002: 498 [Bernstein, 1971]). Nos meios populares, o grupo familiar, os grupos de

vizinhança e os grupos de pares tendem a condicionar de modo particular os comportamentos e as relações sociais dos indivíduos. As atitudes sancionatórias do grupo exprimem-se muitas vezes pela chacota e pelo insulto. As razões subjacentes à crítica de certos comportamentos são muitas vezes ignorados pelos próprios. A comunicação verbal e não verbal em código restrito é fundamentalmente sensitiva, ritualizada e sujeita à imponderabilidade das circunstâncias, mais do que à transmissão de conhecimento abstrato. Segundo Bernstein, as crianças da classe média tendem, pelo contrário, a desenvolver um código comunicacional elaborado, num estilo depurado e individualizado, *“para se adaptar às exigências das situações particulares”* (Giddens, 2002, *id.*, *ibid.* [Bernstein, 1971]). As crianças oriundas de meios familiares burgueses são mais capazes de se expressar através de generalizações e de ideias abstratas. Por exemplo, as mães da classe média quando sancionam o comportamento dos filhos, acompanham a admoestação da explicação da razão da mesma. Como refere Bernstein, *“enquanto uma mãe da classe trabalhadora poderia repreender o seu filho por comer muitos doces, dizendo simplesmente: «não comes mais doces», uma mãe da classe média poderá, com maior probabilidade, explicar que o facto de se comer muitos doces é mau (prejudicial) para a saúde e para o estado dos dentes”* (Giddens, 2002, *ibid.* [Bernstein, 1971]). Para Bernstein, as crianças que adquiriram códigos comunicativos elaborados, têm maior capacidade para lidar com as exigências da educação formal do que as que estão limitadas a códigos restritos. Tal não significa necessariamente que as crianças da classe operária tenham um discurso inferior ou que os seus códigos de linguagem apresentem insuficiências. Em vez disso, a forma como uma criança da classe operária usa a linguagem tende a colidir com as exigências de discurso da cultura formal veiculado pelos professores na escola. Aqueles que dominam os códigos elaborados integram-se com maior facilidade no ambiente escolar (Giddens, *op. cit.*, pp. 498-499 [Bernstein, 1971]).

O contributo de Bernstein permitiu compreender as razões pelas quais as crianças dos bairros operários em Inglaterra apresentavam piores resultados escolares do que as crianças da classe média. Bernstein mostrou que a cultura de origem tem *“efeitos restritivos sobre as oportunidades educacionais das crianças das classes baixas”* (Giddens, *op. cit.*, p. 499). Bowles e Gintis mostraram, pelo seu lado, como a disciplina imposta na sala de aula serve a autoridade dos professores e é orientada fundamentalmente para a aprendizagem.

Samuel Bowles e Herbert Gintis em *Schooling in Capitalist America* (1976), analisam o



sistema educacional moderno a partir de uma perspectiva institucional.<sup>12</sup> Bowles e Gintis concluíram que a educação não tem contribuído de modo significativo para a diminuição das desigualdades sociais.<sup>13</sup> De acordo com os autores, a educação moderna apenas tem dado resposta às necessidades de crescimento económico do capitalismo industrial.<sup>14</sup> Consideram que a escola moderna contribui para a formação de um exército industrial disciplinado e hierarquizado. A escola tende a reproduzir a autoridade e o controlo hierárquico presente na fábrica. As medidas sancionatórias na escola, punindo os desvios de comportamento, replicam as regras e as sanções disciplinares da fábrica. Assim, a reprodução das hierarquias e dos modelos de organização da escola e do trabalho tendem “*a motivar alguns indivíduos para a «conquista» e o «sucesso», enquanto desencorajam outros, que vão parar a empregos fracamente remunerados*” (Giddens, *op. cit.*, p. 500 [Bowles e Gintis, 1976]). Bowles e Gintis não deixam contudo de reconhecer o contributo da escola na escolarização da população. Para Bowles e Gintis, as características da educação moderna mais não fizeram do que tornar o indivíduo uma peça mais na engrenagem do processo produtivo. A escola moderna gera nos indivíduos sentimentos de falta de poder, experimentados noutros contextos sociais. Defendem os autores, seguindo as pisadas de filósofos e pensadores iluministas, que a educação deve guiar-se por princípios de liberdade, em que são os próprios indivíduos a organizar a sua aprendizagem e a melhorar as suas capacidades. A escola atual aprisiona os indivíduos numa disciplina impessoal, legitimando formas de arbitrariedade nas relações sociais, perpetuando formas de desigualdade e injustiça social. A escola induz ao conformismo e à resignação. Bowles e Gintis defendem neste sentido a existência de maior democracia na escola. Defendem um sistema educativo mais justo, que tenha em conta as necessidades de realização pessoal (Giddens, *id.*, *ibid.*).

Em síntese, as teorias da reprodução cultural<sup>15</sup> tendem a enfatizar a ideia de que a escola contribui para “*perpetuar as desigualdades económicas e sociais ao longo de gerações*” (Giddens, 2002: 502). Os autores acima referidos tendem a realçar o facto de que as relações sociais estão submetidas a mecanismos de poder e dominação. A escola não transmite apenas conhecimentos. É um instrumento de inculcação ideológica, de transmissão de valores culturais

---

<sup>12</sup> Bowles e Gintis estudaram o sistema de ensino dos Estados Unidos. Estenderam em seguida as suas conclusões a outras sociedades ocidentais.

<sup>13</sup> Bowles e Gintis criticam o primado dado ao mérito escolar no sistema educativo norte-americano.

<sup>14</sup> Bowles e Gintis aproximam-se neste aspeto da crítica marxista à divisão técnica e social do trabalho na fábrica.

<sup>15</sup> Expressão com sentido homólogo à de reprodução social. Esta última é mais utilizada pela sociologia francesa.

(da cultura dominante, entenda-se). A escola recorre a uma espécie de «currículo escondido», que tende a perpetuar os esquemas culturais que “*reforçam as variações nos valores culturais e nas perspectivas adquiridas num período anterior da vida*” (Giddens, *id.*, *ibid.*).

A noção de reprodução cultural aparece desenvolvida em Paul Willis, na obra *Learning to Labour: Working Class Kids Get Working Class* (1977). Numa investigação realizada numa escola de Birmingham, Willis concluiu que as crianças dos meios operários tendem a justificar o insucesso escolar em hipotéticas limitações intelectuais. Nas entrevistas realizadas, verificou que as crianças dos meios operários tendem a auto-percepcionar-se como não sendo suficientemente espertas para alcançar os melhores resultados escolares (e mais tarde, os melhores empregos). Para Willis, a representação diminuída destas crianças deve-se à experiência de insucesso escolar vivida e o facto de reconhecerem em si fracas competências intelectuais. As baixas expectativas face aos resultados escolares faz com que esperem arranjar trabalhos indiferenciados, pesados e mal remunerados. O conformismo face ao desempenho escolar não significa que aceitem aquela condição (Giddens, *op. cit.*, p. 503, [Willis, 1977]). Willis constatou que as crianças dos meios operários possuem uma experiência de vida que designa por «sabedoria de rua», que evidencia aptidões e competências subtis e complexas. Estas aptidões manifestam-se em comportamentos de desafio às regras da escola e à autoridade dos professores e funcionários, que exemplifica com o comportamento em sala de aula, na seguinte descrição saborosa:

*“Os membros do grupo, que se chamavam a si próprios «os moços» ('the lads'), eram brancos; a escola também tinha muitos alunos negros e asiáticos (...) estes tinham um entendimento agudo e perceptivo do sistema de autoridade escolar – mas usavam-no para combater esse sistema, em vez de cooperarem com ele (...) viam a escola como um ambiente estranho, mas que podiam manipular em seu proveito. Tiravam prazer do conflito constante – que mantinham principalmente ao nível de brigas menores – que tinham com os professores. Eram peritos em descobrir os pontos fracos das exigências de autoridade dos professores, bem como em saber os seus aspetos vulneráveis como indivíduos. Na aula, por exemplo, esperava-se que os alunos se sentassem quietos, ficassem calados e fizessem o seu trabalho. Mas os «moços» mexiam-se constantemente, à excepção do momento em que o olhar do professor os gelava momentaneamente; tagarelavam subrepticamente ou faziam comentários abertos que eram quase uma insubordinação directa, mas que podiam explicar, caso fossem obrigados a isso”* (Giddens, *op. cit.*, p. 503 [Willis, 1977]).

Willis verificou que na vida adulta, os antigos alunos provenientes dos meios operários, pese embora ficarem com os piores empregos, manifestavam face a estes empregos uma idêntica atitude de superior indiferença que mostravam em crianças em relação à escola. Como assinala Willis:

*“(...) o trabalho de colarinho azul envolve frequentemente aspectos culturais bastante semelhantes aos que os «moços» criaram na sua cultura contra-escolar – zombaria, perspicácia e habilidade para subverter as exigências das autoridades, quando necessário. Só mais tarde, nas suas vidas, é que poderão passar a ver-se com alguém que foi apanhado por um trabalho árduo e não compensatório. Quando constituem família, poderão por vezes olhar para a educação, em retrospectiva – e sem esperança – como o único escape. No entanto, se tentarem transmitir esta perspectiva aos seus próprios filhos, irão provavelmente ter tão pouco sucesso como os seus pais tiveram com eles” (Giddens, id., ibid.).*

Nos anos 60, nos Estados Unidos, James Coleman estudou as desigualdades escolares com base em diferenças étnicas, nacionais e religiosas. Os estudos que empreendeu mostraram a existência de segregação escolar entre alunos brancos e negros. Constatou que as escolas eram frequentadas maioritariamente por alunos brancos ou maioritariamente frequentadas por alunos negros. Verificou também que as escolas frequentadas maioritariamente por alunos negros apresentavam piores serviços, turmas maiores e edifícios pior equipados do que as escolas frequentadas maioritariamente por alunos brancos. No entanto, os resultados escolares entre alunos negros e brancos apresentavam menores diferenças do que as esperadas. Para Coleman, os recursos materiais das escolas não se refletiam significativamente no desempenho escolar dos alunos. Numa aproximação às teses da ecologia social da Escola de Chicago, Coleman procura explicar as diferenças de desempenho escolar entre alunos negros e brancos a partir da origem socioeconómica, étnica, religiosa ou familiar. As vantagens e desvantagens do meio social de origem, de pertença ou de socialização próxima, refletiam-se nos resultados escolares e tendiam a perdurar mais tarde na vida dos antigos alunos nos empregos alcançados. Para Coleman, o meio social explicava a reprodução das desigualdades culturais entre os diferentes grupos. Coleman constatou que os alunos de menores recursos económicos ou de origem étnica minoritária que se relacionavam com alunos de meios sociais privilegiados tinham maior probabilidade de ter sucesso escolar do que os alunos com a mesma origem que se relacionavam com alunos do mesmo meio social ou com a mesma origem étnica. Coleman foi um dos primeiros autores a referir-se ao conceito de capital social. No chamado «*Coleman*

*Report*»<sup>16</sup>, em *Equality of Educational Opportunity* (1966), Coleman sugere que os estudantes oriundos de grupos sociais minoritários ou com menores recursos económicos terão maior possibilidade de obter melhores resultados escolares se forem misturados com estudantes provenientes de meios sociais com maiores recursos (Giddens, 2002). As conclusões de Coleman sendo confirmadas em parte por estudos posteriores, não deixaram por isso de ser objeto de revisão, sendo mesmo questionadas. Algumas das críticas apontadas ao trabalho de Coleman sublinham o facto deste ter sido realizado num determinado momento, não permitindo observar as mudanças que entretanto tenham ocorrido e que um estudo diacrónico poderia evidenciar.

No Reino Unido, Michael Rutter observou as trajetórias escolares de um conjunto de alunos do ensino básico até ao ensino secundário, numa escola em Londres. Os alunos foram contactados no final da escola primária, em 1970. Rutter procedeu à recolha de informação sobre o agregado familiar e sobre o desempenho escolar dos alunos. Posteriormente, em 1974, Rutter procedeu a nova investigação, quando os alunos já se encontravam no final do ensino secundário. Do conjunto de escolas, Rutter selecionou um conjunto de alunos e professores para entrevista. Rutter observou também o decorrer das aulas. Os resultados obtidos por Rutter mostraram que a escola influencia o desempenho escolar dos alunos. Rutter mostrou as consequências que a situação de aprendizagem - a interação social professor-aluno e a organização dos conteúdos pedagógicos - podem ter no desempenho dos alunos. Rutter constatou também que nem sempre as escolas mais bem equipadas eram as que proporcionavam as situações de aprendizagem mais enriquecedoras. Não desvalorizando os efeitos que os antecedentes culturais familiares e as vivências sociais dos alunos podem ter na relação destes com a escola, Rutter sublinha, no entanto, os impactos que os fatores ligados à situação de ensino-aprendizagem podem ter no bom desempenho de professores e alunos. Outros aspetos investigados por Rutter ajudam a perceber as razões por que a escola contribui para a manutenção das desigualdades sociais. Alguns destes aspetos relacionam-se com as especificidades do sistema de ensino no Reino Unido. Nomeadamente, o peso que o ensino privado tem neste país. O sistema de ensino britânico realça as diferenças de classe social entre alunos, tornando notórias as diferenças entre os que podem pagar o ensino privado, em geral, de melhor qualidade e mais prestigiante e os que ficam pelo ensino público, tencionalmente massificado e com piores índices. De acordo com Rutter, o sistema de ensino paritário britânico, dividido entre uma oferta pública e uma oferta privada contribuiria

---

<sup>16</sup> A investigação de Coleman influenciou os debates subsequentes sobre as questões das desigualdades sociais na escola, nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha.

para a manutenção das desigualdades sociais. Aludindo aos resultados das investigações de Rutter, Anthony Giddens sublinha pelo seu lado que, o sistema de ensino britânico evidencia a existência de “*um ciclo repetitivo no qual os estudantes de lares relativamente privilegiados frequentam escolas particulares e perpetuam as suas qualidades; são atraídos pelos bons professores e a motivação é mantida*” (Giddens, *op. cit.*, p. 506). Pelo contrário, a escolas públicas, frequentadas por alunos de menores recursos económicos, evidenciam que estes terão de se “*esforçar muito mais para alcançar resultados similares*” (Giddens, *op. cit.*, p. 507). Giddens não deixa de apontar críticas a Rutter, pela ênfase dada por este à organização do sistema de ensino e ao ambiente interno da escola, tendendo a ignorar “*as influências exteriores sobre o desempenho escolar*” (Giddens, *id.*, *ibid.*). A melhoria da qualidade do ensino e das relações sociais na escola contribuiria, na perspetiva de Rutter, para melhorar os resultados escolares no ensino público. Em síntese, as sociologias britânica e americana têm procurado estudar as interações sociais na escola, dando enfoque à relação professor-aluno e à influência da pertença social.

Em *Deschooling Society* (1973), Ivan Illich critica o modo como a sociedade capitalista tem conduzido os indivíduos para uma crescente perda de autonomia e auto-suficiência, afastando-os de objetivos de auto-realização e valorização pessoal. De acordo com Illich, isto deve-se à presença de diferentes especialistas, na saúde, na educação, na média, na gestão, etc. Estes especialistas asseguram com os seus conhecimentos a subsistência de todos aqueles que deles necessitam. Levando ao limite a crítica a esta «sociedade de especialistas», Illich chega mesmo a questionar a necessidade de uma escolaridade obrigatória. Como Bowles e Gintis, Illich aponta as contradições do sistema educativo moderno. Este tende a orientar a educação dos indivíduos para o conformismo de valores. O conformismo reforçaria o respeito pela disciplina e pela hierarquia necessários ao funcionamento da sociedade industrial. Para Illich, a escola atual tem-se preocupado sobretudo com quatro grandes tarefas: *a)* prover cuidados de custódia; *b)* assegurar a distribuição das pessoas por diferentes ocupações; *c)* a inculcação dos valores dominantes; *d)* e a transmissão de aptidões e conhecimentos aprovados pela sociedade. Para Illich, muito do que é aprendido na escola tem pouca ou nenhuma relação com aquilo que de facto é ensinado. O conformismo de valores que Illich apelida de «consumo passivo», a aceitação acrítica da ordem vigente, o adestramento dos indivíduos na disciplina, não fazem mais do que naturalizar a aceitação acrítica das regras da sociedade e dos regulamentos estatais. O

processo de inculcação institucional atua de forma não consciente sobre as atitudes e os comportamentos. Estão implícitos nos próprios regulamentos e na organização escolar. O «currículo oculto» naturaliza por sua vez as diferenças sociais na escola, modificando os valores e atitudes das crianças e jovens, indicando-lhes o seu lugar na escola, prognóstico do que mais tarde será o seu lugar na sociedade (Giddens, *op. cit.*, p. 501). Illich chega mesmo a defender a «desescolarização da sociedade», cético em relação ao papel da escolaridade obrigatória na diminuição das desigualdades sociais. Pese embora a implantação da escolaridade básica, a escola atual não leva em linha de conta as necessidades de um ensino mais equitativo. A escola menospreza as potencialidades criativas presentes no indivíduo em favor do adestramento técnico. Embora Illich não recuse à educação e à escola modernas um papel relevante no desenvolvimento cultural dos indivíduos, considera, no entanto, que a escola atual deveria abrir a pedagogia a outras modalidades de ensino-aprendizagem, mais livres e mais abertas, facilitando o acesso aos recursos educativos e a todos os que desejem aprender, sem qualquer tipo de constrangimentos e limitações. O conhecimento deveria estar acessível a todos sem ter necessariamente que passar pela mediação de especialistas (neste caso, os professores). Os estudantes não deveriam ter de se submeter a um currículo formal e estandardizado, podendo ser-lhes facultada a possibilidade de escolher os conteúdos. O idealismo de algumas das propostas de Illich colidem ainda hoje com preconceitos e dificuldades de ordem prática. Contudo, já hoje muita da informação está livremente acessível em plataformas diversas, como as redes informáticas de comunicação e de informação como a *Internet* e as plataformas de aprendizagem à distância (*e-learning*). Num momento em que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) ainda não estavam desenvolvidas, já então Illich sugeria outras formas de possibilitar o acesso à educação. Considerava que os recursos didáticos para a aprendizagem formal deveriam estar disponíveis em bibliotecas ou bancos de dados, de acesso livre ou facilitado para todos. Deveriam ser criadas redes de comunicação e de interconhecimento, disponibilizando a informação e dando a conhecer os seus investigadores, informando acerca da disponibilidade para o contacto com interessados na aprendizagem, desenvolvendo um espírito de parceria e de partilha comuns. Deveriam ser concedidos passes aos estudantes, facultando-lhes o acesso a serviços educativos de acordo com a sua disponibilidade e vontade. O estado da tecnologia atual ligada à expansão das redes informáticas alteraram a relação espaço/tempo no ensino-aprendizagem. A alteração dos estilos de vida e a importância atribuída hoje aos tempos livres

reforçam a possibilidade de contacto e de interação com a educação e com a cultura. Por outro lado, o declínio do trabalho industrial, guiado por tempos de trabalho padronizados e horários rígidos, assim como a centralidade emprestada ao trabalho tende nos dias de hoje a mudar. Pesará aqui também a crise do emprego, afetando em particular as camadas da população mais jovem. Apesar do idealismo de algumas das propostas de Illich, as suas ideias nunca foram tão atuais como hoje. Como refere em *A Escola e a Repressão dos Nossos Filhos* (1976):

*“Os valores institucionalizados que a escola proporciona são susceptíveis de medida. A escola prepara o homem para um mundo em que tudo é susceptível de medida, incluindo o próprio homem. Para a medição do homem contam a sua eficiência, a sua produtividade e a utilidade daquilo que produz. A norma é o mito do consumo que aumenta indefinidamente. O desenvolvimento pessoal e o crescimento humano não são, na realidade, quantidades susceptíveis de medida. (...) Um homem que se submete completamente a outros na valorização do seu desenvolvimento pessoal, breve empregará consigo mesmo as mesmas regras. Já não precisa de ser colocado no seu lugar. Coloca-se por si mesmo na ranhura exacta da maquinaria de produção e consumo prevista para ele, encosta-se à esquina que aprendeu a buscar e classifica ao mesmo tempo os seus semelhantes até que todos e cada um estejam de acordo. Um homem a quem a escola encaminhou para a medida da sua valia já não necessita de ser privado das suas forças criadoras. De há muito que esqueceu a sua missão – ser ele mesmo. Valoriza apenas o que se tem de fazer ou o que é susceptível de fazer-se. Uma vez calcada no homem a ideia da possibilidade de produzir e medir os valores, fica capaz de reconhecer todas as hierarquias imagináveis. Pois para tudo existem medidas. Há uma escala de valores para o desenvolvimento das nações e outra para medir a inteligência dos bebés. No mundo civilizado, a rua está cheia de estímulos ao consumo. (...) A escola cria e mantém o mito do consumo, com o seu ritual de possibilidades de ascensão escalonadas. A partir da escola, toda a sociedade fica a conhecer o mito do crescimento ilimitado, do rendimento, da produtividade e do consumo. Em toda a parte, é obrigatório participar neste ritual. Isto efectua-se segundo regras de jogo internacionais. E estas regras obrigam os participantes a considerarem derrotados os que não podem participar no jogo. A escola é o ritual da consagração mediante o qual os noviços são admitidos na classe sagrada dos progressivos utilizadores do consumo. É um ritual de reconciliação em que os sacerdotes académicos servem de intermediários entre os humildes crentes e os ídolos do privilégio e do poder”* (Illich, 1976: 13-18).

### **1.2.1.2. A escola sociológica francesa**

No contexto da sociologia francesa, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron examinaram o papel da escola na manutenção das desigualdades sociais. Centraram a sua análise nas insuficiências da escola no pós-guerra, em França e na Argélia. Segundo eles, a escola contribui para a legitimação das desigualdades entre classes. Bourdieu e Passeron analisam os mecanismos de seleção social, como o mérito escolar. Esta crítica tem um particular desenvolvimento na obra *Les Héritiers* (1964). Para Bourdieu e Passeron, a pouca representação das classes populares no ensino superior deve-se às dificuldades derivadas do pouco contacto destas classes com a cultura formal, e o privilégio que esta tem na escola. A escola engendra um sistema de distinções sociais baseado nos diplomas académicos. O mérito escolar traduz-se na posse de títulos escolares cujos atributos institucionais e simbólicos são reconhecidos e valorizados socialmente. Os maus resultados escolares tendem a ser interpretados pelas classes populares em termos de inaptidão intelectual (a falta de um «dom»). As classes sociais com mais tradições de contacto com a escola encaram os bons resultados escolares como naturais, e portanto, o justo prémio para o esforço e posse de qualidades intelectuais (Étienne, 1998). Em *La Reproduction* (1970), Bourdieu e Passeron atribuem à escola o papel de “*justificar aos olhos de todos a legitimidade destes novos títulos de nobreza constituídos pelos títulos escolares*” (Étienne, 1998: 42, citando Bourdieu e Passeron). As estatísticas do ensino parecem mostrar o pouco impacto da escola na correção das desigualdades sociais. Ao dispositivo escolar incumbiria “*mascarar esta função de reprodução sob o véu da autonomia do seu sistema próprio (notações, exames, concursos, etc.), transforma[ndo] em dons ou em competências escolares as aquisições da herança cultural*” (Étienne, *op. cit.*, p. 134).

Um outro sociólogo francês, Raymond Boudon, em *L’Inégalité des Chances* (1973), procura explicar as desigualdades de oportunidades e a sua conexão com o sistema escolar no quadro do «individualismo metodológico»<sup>17</sup> e da «teoria da escolha racional limitada».<sup>18</sup> Para Boudon, as diferenças nas trajetórias escolares devem-se a escolhas racionais dos indivíduos. A escolha de trajetórias escolares curtas ou longas depende da avaliação que cada indivíduo faz das suas capacidades e possibilidades que detém para mobilizar recursos, em face das expectativas e

---

<sup>17</sup> Teoria segundo a qual todo e qualquer fenómeno social deve ser analisado enquanto resultado das diferentes combinações de ações individuais (Étienne *et al.*, *op. cit.*, p. 32).

<sup>18</sup> Esta teoria defende que o indivíduo está submetido a uma «racionalidade situada» que tem em conta os recursos que o ator social dispõe, e portanto, as restrições estruturais impostas à sua ação (Étienne, *id.*, *ibid.*).



resultados esperados. A avaliação das capacidades e a antecipação dos resultados esperados baseia-se numa avaliação de tipo económico custo/benefício. Para Boudon, dois tipos de fatores podem concorrer para o desinvestimento escolar das classes populares. Em *A Desigualdade das Oportunidades - A Mobilidade Social nas Sociedades Industriais* (1985), Raymond Boudon considera que a democratização do sistema escolar não se refletiu numa melhoria evidente da mobilidade social ascendente, ao contrário do que seria de esperar. Uma das consequências da generalização do ensino foi o aumento da procura de diplomas escolares. A frequência dos diferentes níveis de ensino aumentou de tal ordem, e em especial no ensino superior, que conduziu à desvalorização dos diplomas académicos, não tendo, por sua vez, a devida correspondência no aumento da procura pelo mercado de trabalho dos diplomados do ensino superior. Num outro exemplo considerado, quanto menos recursos económicos uma família detém, menos expectativas depositará na continuação dos filhos no sistema de ensino (Étienne, 1998 [cf. Boudon]).

### **1.2.1.3. A escola como dispositivo de poder em Foucault**

O filósofo francês Michel Foucault examinou os mecanismos de poder dos dispositivos burocráticos e o seu efeito sobre o comportamento dos indivíduos. Em *Surveiller et Punir* (1975), Michel Foucault situa historicamente o aparecimento das instituições de vigilância modernas em meados dos séculos XVII e XVIII. Na origem destas instituições a necessidade de vigiar grandes aglomerados de indivíduos confinados em espaços semi-fechados. Este é um trabalho específico de certas instituições, com funções de controlo e de vigilância sobre certas categorias de indivíduos. Foucault designa estas instituições por «instituições disciplinares». Exemplos destas instituições, as prisões, os hospitais, os asilos ou as escolas. As instituições disciplinares possuem mecanismos de controlo direto e indireto, tais como a observação ou o exame. Como função dos dispositivos de vigilância “*o adestramento dos corpos e das mentes*”. As instituições disciplinares apoiam-se em «dispositivos», «ordenamentos» ou enunciados de regras e em «aparelhos», instalações, equipamentos e instrumentos de observação. A disciplina visa conformar a conduta social dos indivíduos a determinadas regras. O resultado procurado é um determinado efeito («efeito de poder») que altere o comportamento do sujeito, pela conformação voluntária às regras ou pela repressão (Foucault, 1987).

Julien Pallotta, em *L'École Mutuelle Au-delà de Foucault, Séminaire «Usages de*

*Foucault*», analisa o «processo de disciplinarização» na sociedade moderna, em particular o papel que a escola tem desempenhado neste contexto. A extensão deste processo a toda a sociedade, que Foucault designa por «sociedade disciplinar», baseia-se num «regime de poder» caracterizado pela multiplicação das instituições disciplinares. Características destas instituições, a separação entre observador e observado (médico/paciente e professor/aluno, por exemplo). As instituições disciplinares criam uma «barreira invisível» entre um e outro, firmada nas diferenças de estatuto. A hierarquia dentro da instituição disciplinar é garantida pela isenção da instituição e pela qualidade dos procedimentos de controlo. Os procedimentos disciplinares assentam em três tipos de instrumentos, a vigilância, o exame e a sanção. Estes procedimentos assentam no registo escrito. A informação registada é em seguida comunicada ao longo da cadeia hierárquica. A disponibilidade e «omnivisibilidade» da informação confirma a isenção da instituição (Pallotta, 2011: 6). Para Foucault, a escola institui “*uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu cumprimento a operação do ensino*” (Foucault, 1987: 152). A aprendizagem escolar serve não só a transmissão de conhecimentos como a incorporação de normas que levem o indivíduo a autodisciplinar-se (Pallotta, *op. cit.*, p. 7). A eficácia da ordem disciplinar provém de uma «ordem artificial» plasmada numa lei, num programa, e numa «ordem quase-natural» integrante dos procedimentos de observação, exercícios ou testes. A escola é neste sentido, simultaneamente, aparelho de ensino e aparelho de exame. A sociedade disciplinar não age somente sobre o aluno. Age também sobre a família. Os mecanismos de vigilância da escola estendem-se por isso ao meio familiar. Como enuncia Pallotta:

*“L’École chrétienne, tout en produisant des enfants dociles, doit surveiller la famille. De manière plus générale, il faudrait voir comment la cellule «parents-enfants» a été disciplinée, voir comment la famille a pu être colonisée par des normes scolaires, psychologiques, etc., comment elle a pu fonctionner comme un prolongement de l’école; il faut d’ailleurs rappeler que les althussériens ont fait du couple Famille-École le premier des appareils idéologiques dans les sociétés capitalistes”* (Pallotta, 2011: 7).

O poder de vigilância da escola sobre a família, procurando normalizar os comportamentos de pais e filhos, teve como efeito o processo inverso, isto é, o incremento da subjetividade e da subjetivação. A escola moderna criou as condições para que as famílias possam exercer pressão sobre a escola, delegando nesta o cuidado da educação dos seus filhos. Para Foucault, a inversão do contexto das relações família-escola criou um novo protagonista social, a família burguesa.

Como enuncia Pallotta, “*on verrait alors que c’est la famille «bourgeoise» qui parvient à imposer ses exigences à l’appareil scolaire, et la scolarisation serait alors une «hégémonisation» de la famille bourgeoise (une caution étatique de formes idéologiques*” (Pallotta, 2011: 8).

Foucault faz remontar a disciplinarização da escola em França ao início do século XVII, com a «escola cristã» de Dêmia e de Jean-Baptiste de la Salle. Este processo prolongou-se pela França da Restauração e à Revolução de 1789, com a chamada «escola mutual». Em *Surveiller et Punir*, Foucault ilustra o poder disciplinar da escola com o exemplo da repartição do tempo letivo pelas diferentes atividades pedagógicas e a postura das crianças na sala de aula. Duas imagens presentes em *Surveiller et Punir* ajudam a compreender o modo como a escola age sobre o comportamento das crianças na sala de aula. A disciplina estabelece uma «ordem escolar idealizada», assim descrita por Pallotta:

*“Que nous montrent les deux lithographies représentant l’école mutuelle? La première nous montre les élèves de l’école, en rang sur leurs bancs, au moment de l’exercice d’écriture: on sait que l’exercice est le procédé de répétition disciplinaire par excellence, le procédé d’incorporation des bonnes manières et des bonnes habitudes; d’une manière générale, les disciplines traitent le corps comme un «pense-bête»: la norme doit être incorporée. De cette représentation résulte une grande impression d’ordre: c’est l’image parfaite d’un collectif docile. La deuxième lithographie est encore plus explicite: elle s’intitule «l’ordre général de l’école», et présente la suite des postures corporelles de l’élève à son banc; les postures B et C sont les postures de l’«élève en pénitence»: la discipline scolaire prolonge ici une discipline religieuse. L’imagerie que Foucault a sélectionnée représente alors l’ordre disciplinaire idéal: une multiplicité de corps entraînés à accomplir les bons gestes et à se plier à la plus stricte discipline, dont l’origine est toujours plus ou moins religieuse. Cette représentation correspond assez bien aux passages que Foucault consacre à l’école mutuelle dans le corps du texte de Surveiller et Punir” (Pallotta, op. cit., p. 9 [cf. Surveiller et Punir]).*

## **Capítulo II - O ensino em Portugal**

### **2.1. Quadro geral**

#### **2.1.1. Principais linhas de investigação**

Uma questão orientadora da presente pesquisa pode ser resumida na seguinte fórmula: *quem são, de onde provêm e o que procuram os jovens no ensino profissional?* Subentendido nesta questão está o papel e as funções da escola. O quadro exposto no capítulo anterior expõe alguns dos estudos mais significativos sobre a problemática das desigualdades sociais e do ensino. Em seguida, no âmbito da sociologia portuguesa expõem-se alguns dos contributos mais expressivos para a compreensão das várias etapas da evolução do sistema de ensino em Portugal. Uma parte destes estudos discute as bases do funcionamento da escola moderna, refletindo o debate ideológico dos anos 60 do século XX, em resposta à hegemonia da corrente funcionalista e a sua influência no pensamento político e social do pós-guerra no mundo ocidental, particularmente visível nos Estados Unidos e nos países anglo-saxónicos.<sup>19</sup> Em Portugal, os antecedentes deste debate remontam ainda às décadas de 60 e 70 do século XX, durante a vigência do Estado Novo. Para este debate contribuiu o trabalho pioneiro dos primeiros sociólogos. Mas é com a instauração do regime democrático que a problemática do desenvolvimento social e a escola tem um impulso decisivo na investigação sociológica. São de referir aqui diferentes linhas de investigação. Como denominador comum, a preocupação dos investigadores com as condições de vida da população. Refiram-se os trabalhos de Ambrósio (1985) que relacionam aspirações sociais e políticas de educação, o trabalho de Tibúrcio (1979), sobre a educação e modo de produção capitalista, Almeida (2005) e o enfoque dado à família e à escola. Outra linha de investigação chama à atenção para os impactos da reprodução cultural. Citam-se aqui os trabalhos de Filomena Mónica (1976, 1977 e 1977b) sobre modernização do Estado e a escolarização das classes populares. A autora procede à sistematização das principais correntes da sociologia da educação, procurando refletir sobre causas estruturais da persistência do analfabetismo em Portugal. Grácio e Miranda (1977) relacionam o insucesso escolar com os problemas da estratificação social. Miranda (1978) analisa a função ideológica da escola. Alves e

---

<sup>19</sup> O funcionalismo procura explicar os fenómenos sociais a partir das suas funções. Émile Durkheim faz as primeiras referências a este método em *Les Règles de la Méthode Sociologique*, 1895. Para Durkheim as causas de um determinado fenómeno ou facto social estão necessariamente relacionadas com o fim que o produziu. (Étienne, 2008: 192-197 [cf. funcionalismo]).

Canário (2004) destacam as ligações entre a escola e os fenómenos de exclusão social, para citar apenas alguns dos autores e trabalhos realizados em Portugal.<sup>20</sup>

### **2.1.2. Questões levantadas pelas vias profissionalizantes em Portugal**

Apesar dos atrasos na escolarização da população portuguesa, as últimas décadas evidenciam um aumento acentuado da frequência escolar, nos diferentes níveis de escolaridade. Realce para a universalização da frequência do ensino básico, abrangendo todas as crianças em idade de frequentar este nível de ensino.<sup>21</sup> Realce-se também para o progresso das taxas de frequência do ensino secundário entre os jovens e o aumento da frequência do ensino superior.<sup>22</sup> Por último, realce-se a crescente escolarização da restante população portuguesa.<sup>23</sup> A procura das vias profissionalizantes aumentou consideravelmente entre os anos de 1985/1986.<sup>24</sup> Na ótica da oferta, refira-se a modernização da rede escolar do ensino básico e secundário. Esta

---

<sup>20</sup> Temas e debates como os da massificação *versus* democratização ou mais proximamente, a problemática da exclusão social *versus* igualdade de oportunidades (Emediato, 1978; Grácio e Miranda, 1977; Mónica, 1977; Miranda, 1978; Alves e Canário, 2004).

<sup>21</sup> Praticamente todas as crianças em idade escolar, com idades entre os 6 e os 14 anos, frequentam o ensino básico nos três níveis (4º, 6º e 9º ano, dos 1º, 2º e 3º ciclos) como indicam as taxas de escolarização crescentes, que atingiram os 100% de frequência nos anos letivos de 1985/1986 (11 anos), em 1989/1990 (12 anos), em 1994/1995 (13 anos), em 1996/1997 (14 anos) (Fonte: GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação, disponível em <http://w3.gepe.min-edu.pt/series/index.asp>, consultado em 5 de junho de 2012).

<sup>22</sup> Em 1985, o número de alunos matriculados no ensino secundário, incluindo os cursos da via profissionalizante e do ensino recorrente, era de 221 951 alunos. Passados dez anos, entre 1995/1996, esse número aumentou para 477 221, voltando a diminuir no biénio de 2005/2006, para 344 458, sem deixar no entanto de apresentar um saldo positivo (Fonte: GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação, disponível em <http://w3.gepe.min-edu.pt/series/index.asp>, consultado em 5 de junho de 2012).

<sup>23</sup> Entre 1998 e 2010 a população ativa detentora de grau de ensino secundário ou superior aumentou de 19,8% para 34,3% (Fonte: INE, *Anuário Estatístico de Portugal 2010* (ano de edição de 2011), boletim de 23 de janeiro de 2012).

<sup>24</sup> Em 1985/86, eram 17 488 os formandos que frequentavam as vias profissionalizantes. Passados dez anos, em 1995/96, eram já 130 063 e em 2005/6, 154 867. Estes valores incluem jovens e adultos a frequentar cursos técnico-profissionais, cursos tecnológicos, cursos complementares noturnos, na vertente dos cursos técnicos, cursos CEF, cursos profissionais de nível 3 e cursos do ensino recorrente (Fonte: (GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação, disponível em <http://w3.gepe.min-edu.pt/series/index.asp>, consultado em 5 de junho de 2012). A evolução da oferta das vias profissionalizantes apresenta um grande crescimento nos cursos profissionais e uma diminuição do número dos cursos tecnológicos nos três biénios. Entre 2005/6, o número de cursos CEF era de 117, os cursos profissionais eram 531, os cursos tecnológicos eram 721 e os cursos de aprendizagem eram 269. Entre 2006/7, o número de cursos CEF passou para 219, os cursos profissionais para 1048, os cursos tecnológicos para 489 e os cursos de aprendizagem mantiveram-se em 269. Em 2007/8, o número de cursos CEF continua a subir, passando para 292, os cursos profissionais sofrem um grande aumento, passando para 2011, os cursos tecnológicos continuam a diminuir, passando para 246, e a oferta de cursos de aprendizagem mantêm-se relativamente estável, com uma ligeira subida em relação ao biénio anterior, passando para 287 (fonte: SIGO, junho de 2007, Ministério da Educação, 2007: 22).

modernização envolveu quatro fases e um universo de 304 escolas públicas, com um nível de despesa previsto de 2 450 milhões de euros.<sup>25</sup>

É reconhecido o valor atribuído pela sociedade e Estado à escola. No mundo do trabalho é também cada vez mais reconhecido o contributo que a educação e a formação formais desempenham na produtividade e rendimento do trabalho. O desemprego entre a população mais qualificada, tem mostrado os limites dos modelos escolares de via única. As crises económicas das últimas décadas dão conta das dificuldades do mercado em absorver a mão de obra qualificada, em particular, os diplomados do ensino superior. A persistência de baixos índices de escolarização e formação da população trabalhadora e desempregada, tornam a problemática da educação e da sua ligação ao mercado de trabalho, uma questão cada vez mais a ter em conta. É referida neste contexto a necessidade de compatibilizar o sistema de ensino com as necessidades do mercado, sem esquecer o necessário desenvolvimento social (Alves e Canário, 2004). As reformas introduzidas, e a legislação produzida a partir de 1986, modificaram a paisagem do ensino e as estatísticas da educação em Portugal.<sup>26</sup> Foram introduzidas novas modalidades,

---

<sup>25</sup> Fonte: Parque Escolar E.P.E. e Almeida, Rodolfo; Forrester, Alastair Blyth David; Gorey, Ann; Hostens, Gaby, *in Review of the Secondary School Modernisation Programme in Portugal*, OECD/CELE, disponível em <http://www.parque-escolar.pt/>.

<sup>26</sup> Do elenco de normativos legais dirigidos à prevenção do insucesso e do abandono escolar refiram-se até ao ano letivo 2003/04, os seguintes: Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo); Diário da República n.º 230, II série, de 06 de outubro de 1989 (Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo, PIPSE, 1987); Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro (estabelece o Regime Jurídico da Autonomia da Escola); Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro (estabelece o Ensino Profissional); Decreto-Lei n.º 205/96, de 25 de outubro (regulamentação do Sistema de Aprendizagem, criado em 1984); Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de fevereiro e o Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro (regulamentam o Ensino Recorrente e a Educação Extra-Escolar); criação em 1991 dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO); criação em 1991 do Ensino Básico Mediatizado (Despacho Conjunto n.º 48/SEAM/SERE/91, de 20 de abril), sucedendo ao Ciclo Preparatório TV (Telescola), implementado pela Portaria n.º 23 529, de 9 de agosto de 1968; Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91 (seguindo as recomendações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de março de 1990, e instituído em 1992, através do Programa Educação para Todos); Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho (regula a Avaliação dos Alunos do Ensino Básico, enunciando as Medidas de Apoio e Complementos Educativos); Despacho n.º 113/ME/93 (Sistemas de Incentivos à Qualidade da Educação, visando a implementação de projetos educativos e pedagógicos em escolas carenciadas); programas Minerva, Nónio Século XXI e *Internet* nas Escolas (introdução das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no sistema de ensino e ligação à *Internet* das escolas dos 2.º e 3.º ciclos); criação em 1996 (a título experimental) do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP); Despacho n.º 22/SEEI/96 (criação dos Currículos Alternativos); Rede Integrada de Educação Pré-Escolar, criada em 1997; Resolução do Conselho de Ministros (RCM) n.º 44/97, que cria o Programa de Integração de Jovens na Vida Activa (PIJVA), de 1997; Despacho Conjunto n.º 123/97, de 7 de julho (Cursos de Educação e Formação Profissional Inicial, CEFPI – 9.º Ano +1); Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (novo Regime de Autonomia das Escolas, 1998); Resolução do Conselho de Ministros n.º 75/98, de 2 de julho (cria em 1998 o Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil, PEETI); Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), Despacho Conjunto n.º 882/99, de 15 de outubro, revisto em 2003, pelo Despacho Conjunto 948/2003, de 25 de agosto de 2003, que prevê a elaboração de um Plano de Educação e Formação (PEF); Despacho n.º 19971/99, de 20 de outubro (cria o Programa 15-18, extinto pelo Despacho Conjunto 279/2002, de 15 de março de 2002; Despacho Conjunto n.º 665/2001, de 21 de julho (cria em 2001 o 10.º Ano Profissionalizante); Decreto-Lei n.º

apontando na direção da diversificação e descentralização da oferta educativa e a sua autonomização. É de realçar aqui aspetos como o paralelismo pedagógico, como o que enquadra o ensino artístico especializado e o ensino técnico e profissional. Por outro lado, a legislação prevê a promoção do ensino e formação de públicos específicos, apresentando necessidades educativas particulares.<sup>27</sup> Um outro aspeto das reformas e legislação implementadas, está refletida na preocupação com o insucesso e o abandono escolares. Salienta-se aqui o envolvimento de diferentes agentes educativos, emparceirando com a iniciativa do Estado. Neste âmbito, refira-se a criação em 1996 do programa governamental Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), inspirado no programa homólogo francês Zonas de Educação Prioritária (ZEP), criado em 1981 com o propósito de enfrentar aqueles problemas em áreas deprimidas (*id.*, *ibid.*).<sup>28</sup>

## **2.2. Para uma arqueologia do ensino profissional. Do cuidado dos mais fracos à escola para todos (do « pilar da assistência » ao « pilar do progresso »)**

O ensino profissional emerge a partir de dois pilares: o « pilar da assistência » e a preocupação com o cuidado dos mais fracos e o « pilar do progresso » e a necessidade de formar

---

6/2001 (Organização, Gestão e Avaliação do Ensino Básico, revisto pelo Decreto-Lei n.º 209/02, de 17 de outubro); Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de setembro (em 2001, é criado o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC); Despachos Conjuntos n.º 1083/2000, de 20 de novembro e n.º 650/2001, de 20 de julho (no ano de 2001 são criados os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA); Despacho Conjunto n.º 279/2002, de 12 de março (Cursos de Educação e Formação (CEF); Decreto Regulamentar n.º 16/2002, de 15 de março (estabelece as normas a aplicar na formação dos menores que celebrem contrato de trabalho); Estratégia Nacional para a Aprendizagem ao Longo da Vida (2001); criação em 2001 do Plano Nacional de Ação para a Inclusão (PNAI); Programa Vida-Emprego; Programa Portugal Acolhe; Programa Escolhas; Programa Nacional de Educação para a Segurança e Saúde no Trabalho (PNESST), para além de outros diplomas governamentais direcionados ao abandono escolar, que aqui não são expressamente referidos (Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar, parte III [excerto], disponível em <http://host.spzn.pt/>).

<sup>27</sup> As políticas educativas e as políticas sociais, em geral, tocam um conjunto de problemáticas como o abandono escolar, a inclusão social, a formação profissional, o exercício da cidadania, a ocupação dos tempos livres ou a criação de emprego. Contudo, o renovado empenho do Estado e da sociedade denota uma mudança de estratégia do Estado-providência. A sua ação tende a focalizar-se em grupos sociais específicos, nomeadamente, mais vulneráveis. Este redirecionamento da ação do Estado coloca algumas questões. Desde logo, ao nível de alguns aspetos que se tornam cada vez mais visíveis, como o pendor voluntarista e experimentalista de certas iniciativas provenientes da sociedade civil, a certa redundância e rotinização de alguns dos projetos, incentivadas por uma lógica economicista ligada à obtenção dos fundos comunitários, a implementação de modelos pedagógicos controversos ou que porventura já se tinham mostrado inadequados noutras realidades nacionais (acerca desta última questão *vide* Haecht e Vienne (2005).

<sup>28</sup> *Vide* Quaresma e Lopes (2011). Os autores fazem um balanço do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), numa leitura a partir da perspetiva de pais e alunos.

trabalhadores qualificados.<sup>29</sup> A educação das classes populares esteve durante muito tempo a cargo da Igreja e de instituições piedosas. A educação e formação das crianças e jovens nos conventos orientou-se sobretudo para a aprendizagem dos rudimentos de saber e do ensino religioso. Só mais tarde surge a preocupação com a aprendizagem de um ofício manual. Como já se disse, a modernidade trouxe a ciência e a técnica aplicadas e um novo ambiente cultural. A filosofia abandona progressivamente o pendor escolástico e especulativo baseado no dogma cristão, em favor da reflexão racional e da experimentação. Este novo ambiente cultural e científico criou as condições para o surgimento de uma nova educação.<sup>30</sup> O mundo atravessa

<sup>29</sup> Rui Grácio, na classificação que faz das instituições de ensino industrial, dá conta da presença destes dois «pilares», ao distinguir dois critérios: um critério económico, relativo ao ensino e aprendizagem de uma profissão, com o fim de dotar certos públicos com uma determinada categoria profissional; e um critério social, relativo ao tipo de população ou grupo social visado, a quem se dirige a escola. Na classificação que estabelece, Grácio considera num primeiro grupo “*as escolas que pelo seu carácter e volume de população, mais interessam à indústria nacional*”. Inclui neste grupo, as escolas industriais de grau elementar e complementar e os institutos de grau médio, a Faculdade de Engenharia e o Instituto Superior Técnico. Estes estabelecimentos estavam sob a alçada do então Ministério da Educação Nacional, incluindo os estabelecimentos de ensino particular. Inclui também neste grupo, os estabelecimentos de ensino militar como o Instituto dos Pupilos do Exército de Terra e Mar, na dependência do Ministério da Defesa e a Casa Pia, na dependência do Ministério do Interior. Num segundo grupo, as “*escolas com cursos industriais de feição artesanal*”. Neste grupo, inclui as instituições de assistência a crianças desamparadas, abandonadas e orfãs ou crianças deficientes e normais. Inclui aqui a Escola Profissional Agrícola de Semide e as casas de Educação e Trabalho de Sever do Vouga e Monte Redondo, geridas pela então Junta da Província da Beira Litoral e as Oficinas de S. José, pertença da Congregação dos Padres Salesianos, a Casa do Padre Américo, entre outras. Inclui aqui também os antigos reformatórios e as colónias correcionais para menores, e as cadeias penitenciárias para adultos. Considera um terceiro grupo, nomeadamente “*as escolas e cursos de formação e de aperfeiçoamento servindo as necessidades de corpos de administração estadual*”, como a Escola de Composição e de Impressão da Imprensa Nacional, as escolas propriedade de corporações como as Escolas de Marinheiros e Mecânicos da Marinha Mercante integradas na Junta Nacional da Marinha Mercante, o Curso de Aperfeiçoamento de Radiotécnicos e Radiotelegrafistas do Serviço Nacional dos Radiotelegrafistas e Ofícios Correlativos, as Escolas de Pesca, da Junta Central das Casas dos Pescadores e as escolas pertença de empresas particulares como as Escolas das Companhias Reunidas de Gaz e Electricidade e dos Caminhos de Ferro Portugueses (CP). Num outro grupo, considera as “*escolas e cursos servindo as necessidades de alistamento, de formação, de aperfeiçoamento, de especialização dos corpos militares e navais*”, como alguns cursos de especialidades das Escolas de Cabos e o curso de Engenharia Militar da Escola do Exército, os cursos da Escola de Mecânicos da Aviação Naval e o curso de Maquinistas Navais da Escola Naval (*in* revista Vértice, Coimbra, 99-101, nov-jan de 1951-1952: 686-696 [Grácio, 1995: 9-10]).

<sup>30</sup> Martinho Lutero, precursor da nova pedagogia humanista na Europa, nos territórios alemães, inicia o ensino moderno através da teologia da Reforma Protestante, no quadro de um novo contexto político, religioso, económico e social. Este novo contexto emergente favorece a implicação do conjunto do tecido social na missão educativa. Em França, Rabelais propõe um ideal de «ultrapassagem de si». Descreve no fim de *Gargantua* (1534) uma abadia utópica, a abadia de Thélème. Rabelais conhecia bem a vida monacal e a descrição que faz desta abadia fictícia expõe a utopia de uma abadia humanista, onde os jovens dos dois sexos estudam num quadro de vida ideal. Nesta abadia é mais valorizada a educação moral do indivíduo do que a sua educação religiosa. Um aspeto curioso desta educação é a importância dada à educação física. Na mesma época, em 1547, Santo Inácio de Loyola dá à ordem que funda, a Companhia de Jesus, uma vocação de ensino, partindo da base de um novo programa de ensino, o *Ratio Studiorum*. Os colégios que serão abertos pelos jesuítas em Itália, em França (o colégio de Clermont em Paris, o colégio de La Flèche, onde Descartes realizou os seus estudos, o colégio de Mauriac e de Billom, no Auvergne, etc.), e depois progressivamente por toda a Europa, constituirão um modelo de ensino secundário seguido nos liceus do século XIX. Para o checo Comenius, a educação deve ter uma natureza eminentemente prática e útil, devendo ser dirigida para todos. No século XVII, Jean-Baptiste de La Salle, funda uma ordem laica, para ensinar gratuitamente



doravante profundas mudanças. As trocas económicas aprofundam a globalização. O avanço da ciência e da técnica, entre meados do século XVIII e todo o século XIX, dão início à maquinização da produção e ao arranque industrial da Europa e da América do Norte. O artesanato vai desaparecer progressivamente, cedendo o lugar ao operário. No entanto, a indústria exige mão de obra flexível e dedicada que acompanhe os ciclos intensivos da produção. Os projetos pioneiros das escolas dos ofícios de meados do século XIX vão ao encontro desta nova realidade. A preocupação com a formação das classes populares, orientada para um ensino prático e a necessidade de formar artesãos e operários, dá origem a um ensino autónomo, da iniciativa de promotores locais e que adota desde o início metodologias pedagógicas diferenciadas do ensino escolar, muitas vezes tido como teórico e elitista. O ensino técnico e profissional assume, por vezes, um carácter iminentemente inovador. Citam-se, a este título, as escolas comunais, cooperativas e gremiárias.<sup>31</sup> Refira-se neste contexto a originalidade do modelo pedagógico mutualista.<sup>32</sup> Com as reformas do Marquês de Pombal e mais tarde com o constitucionalismo monárquico, o ensino escolar e profissional têm em Portugal um impulso decisivo. As medidas e aplicação prática destas, evidenciam segundo Sampaio da Nóvoa que “[o]s sonhos reformadores fazem parte do sistema educativo português desde o século XVIII. Os homens e os projectos sucederam-se a um ritmo por vezes alucinante, deixando documentos de qualidade e inscrevendo na lei medidas de grande alcance. Veja-se, por exemplo, a precocidade de decisões como a gratuitidade do ensino ou a obrigatoriedade escolar e, simultaneamente, a incapacidade política para as concretizar” (Sampaio da Nóvoa, 1992: 3). Este investigador, apoiando-se nos sociólogos americanos Soysal e Strang, considera que as primeiras tentativas de reforma dos

---

nas escolas de aldeia. Redige para os mestres-escola um tratado de civilidade para uso de ambos os sexos e um programa de estudos, *La Conduite des Écoles Chrétiennes*, que servirá de base à organização do ensino primário até ao início do século XX (Fonte: Wikipédia [cons. 22-01-2013], disponível em <http://fr.wikipedia.org/>).

<sup>31</sup> Modelos de escola popular diferentes e até certo ponto opostos ao modelo de escola única dominante no século XIX. Esta era marcadamente elitista, baseada num ensino enciclopédico e vazio de conteúdos práticos, orientado para a vida mundana da aristocracia e alta burguesia, servindo de facto os interesses destes grupos. Estes monopolizavam a administração do Estado e dominavam o grande comércio e o latifúndio terratenente. Opunha-se-lhes assim um modelo de ensino pluralista virado para as necessidades do fomento económico e a expansão da indústria e do comércio da pequena e média burguesia empreendedoras. Havia também a necessidade de dar sustento às massas trabalhadoras que cada vez mais se concentravam nas cidades industriais (cf. Cornu, 2003).

<sup>32</sup> Uma pedagogia que parte “do reconhecimento da desigualdade dos alunos procura o resultado óptimo: fazer com que toda a turma progrida sem que os melhores e os menos bons se aborreçam. O professorado começa como no ensino simultâneo. Quando percebe que um certo número de alunos compreendeu, entre o quarto e metade, distribui-os junto dos outros a fim de que eles lhes transmitam o que compreenderam” (Cornu, *op. cit.*, 2003, p. 68).

sistemas de ensino na Europa durante o século XIX se limitaram por vezes a uma “*construção retórica da educação*” (Sampaio da Nóvoa, 1992 [1989]: 3).<sup>33</sup>

Roger Cornu, em *Educação, Saber e Produção* (2003), debruçando-se sobre a origem do ensino profissional na França do século XIX, mostra o interesse dos agentes políticos e económicos pela formação técnica dos trabalhadores e a sua associação com o fomento económico e o desenvolvimento social. Como ilustra com o exemplo da cidade de Nantes:

*“A criação do ensino profissional não pode ser separada da situação económica e social de Nantes por volta de 1830, da chegada dos «liberais» à Câmara Municipal e da experiência dos novos industriais e comerciantes, alguns dos quais estão representados no conselho municipal. Em primeiro lugar, a necessidade de reconversão da cidade: «Nantes que assiste ao assoreamento do seu rio Loire, ao enfraquecimento do seu comércio colonial, ao esvaziamento dos seus entrepostos de Havre e de Paris, (...) tem necessidade de ser apoiada e de reparar as suas perdas através de novos meios com futuro (Conselho Municipal, 10 de Março de 1834). Assegurar o desenvolvimento industrial e comercial de Nantes significa não só estabilizar a mão-de-obra mas também a classe industrial e comercial: fazer que o filho continue a obra do pai, uma das condições da acumulação. Simultaneamente, é saber tirar partido do progresso e fazer face à concorrência de países como a Inglaterra que difunde os conhecimentos científicos e técnicos mesmo na classe operária. Daí, «organizar poderosamente em Nantes a ciência e o ensino profissional é criar um centro de vitalidade que deve animar e implicar prontamente na sua actividade inteligência e indústria pacífica até às últimas povoações da Bretanha e da Vendée» (Cornu, 2003: 52).*

Em *História da Igreja em Portugal* (1933), Fortunato de Almeida refere-se por sua vez à ação das ordens religiosas, confrarias, misericórdias e outras instituições ligadas ou próximas da Igreja Católica, na proteção e cuidados facultados aos mais pobres. Como refere o autor:

*“Todas as instituições de caridade continuaram a viver sob a proteção do clero regular e secular, a quem era devida a instituição da maior parte delas. Outras instituídas pela caridade cristã de particulares, eram amparadas, defendidas e por vezes administradas por membros do clero e por corporações eclesiásticas. De tal modo se julgava o espírito religioso consubstanciado nas instituições de caridade, que algumas gafarias como a de Viseu, e outros institutos semelhantes, recebiam benefícios que andavam ligados às festas da Igreja.*

---

<sup>33</sup> São de referir ao longo do século XIX as iniciativas legislativas do período da monarquia constitucional, e em seguida, já em vigência da 1ª República, a ação reformadora desta, ligando o projeto social de educação das camadas mais desfavorecidas da população ao projeto de arranque industrial. No entanto, este apresentava-se irremediavelmente comprometido em face da instabilidade política e social.

*Ordinariamente as albergarias estavam anexas a uma capela, a uma igreja ou a um mosteiro. Quando D. João II quis unir em um só os diferentes hospitais que havia em cada terra, pediu e alcançou a autorização do Pontífice, de tal modo se julgavam aqueles institutos de caridade vinculados à religião”* (Fortunato de Almeida, Capítulo XIV, “*A Missão Social do Clero*”, p. 459).

A ação das instituições religiosas estende-se à educação das crianças e jovens acolhidas. Na *História da Formação Profissional e da Educação em Portugal* (2012),<sup>34</sup> Carlos Fontes alude ao papel das ordens religiosas no impulso dado ao ensino prático, pela ação dos colégios dos órfãos e expostos, nos finais do século XVIII (Fontes, 2012).<sup>35</sup> A preocupação com a condição humana funda-se no primado do conhecimento e a sua relação com valores éticos e espirituais superiores. Esta preocupação é ilustrada em *Essência do Cristianismo* pelo filósofo alemão Ludwig Feuerbach,<sup>36</sup> que não deixando de se posicionar criticamente em relação à religião, e em particular, ao Cristianismo, não deixa por isso de integrar a dimensão religiosa numa teoria geral do conhecimento. Como refere na sua “*Apresentação*”:

*“O traço característico da religião encontra-se na criação de uma ordem sobrenatural, distinta da realidade que é dada pelos sentidos e confirmada pela ciência, e superior a esta em dignidade e valor. Esse outro mundo não é todavia apenas postulado como existente, mas sempre investido e revestido de qualidades, imagens e atributos, nas quais a Humanidade projecta, num grau superlativo e absolutizado, qualidades, imagens e atributos do mundo sensível e sobretudo de si mesma”* (Feuerbach, 1994 [1841], in “*Apresentação*”, p. XIII-XIV).

---

<sup>34</sup> Versão digital em <http://educar.no.sapo.pt/>.

<sup>35</sup> Carlos Fontes refere a substituição do modelo tutelar baseado no acolhimento de crianças, considerado ultrapassado e visto como um depósito de crianças. Tal originou a criação de um novo tipo de colégio religioso, onde se começa a notar a preocupação com a educação e formação das crianças acolhidas, não tendo apenas em vista a sua formação religiosa como antecâmara da carreira eclesial, mas também a sua preparação para a vida. O autor ilustra esta mudança a partir da intervenção de um conjunto de instituições, baseando-se para tal na consulta de fontes documentais históricas diversas. Cita como exemplos, os casos da Real Casa dos Expostos de Lisboa, no século XVIII, o Colégio dos Meninos Órfãos da N. S. Da Graça no Porto, nos séculos XVII e XVIII, o Seminário dos Órfãos e Expostos de S. Caetano, depois chamado Seminário dos Meninos Órfãos, em Lisboa, criado em 1778 e o Seminário dos Órfãos de S. Caetano, em Braga, criado em 1770 [cons. 26-05-2015]. Disponível <http://educar.no.sapo.pt/>.

<sup>36</sup> 1804-1872.

### **2.3. Resenha histórica dos principais marcos da evolução do ensino técnico e profissional em Portugal**

Numa resenha histórica dos principais marcos do ensino técnico e profissional em Portugal, atender-se-á ao contributo crítico do professor e jornalista Rogério Rodrigues, no capítulo “*Educação em Portugal: Algumas Notas*”, acrescentado à edição portuguesa da obra de Roger Gal, *História da Educação* (1985).<sup>37</sup> De acordo com Rodrigues, o ensino das primeiras letras em Portugal até meados do século XVIII estava ainda numa fase incipiente e sob a influência do ensino religioso. Será com o Marquês de Pombal que se darão os primeiros passos para a criação de um ensino secular, gratuito e universal. A primeira legislação do Marquês de Pombal procura, por um lado, reduzir a influência da Companhia de Jesus no ensino, e por outro, procura dotar este de uma matriz científica. Até então, as primeiras letras eram ensinadas nas igrejas e nos mosteiros, ao mesmo tempo que se ensinavam os dogmas da fé. Como considera Rodrigues, “*aprendia-se a ler como se aprendia a rezar*” (Rodrigues, 1985: 138).<sup>38</sup>

De referir alguns dados históricos como a descoberta da imprensa em 1439 por Johannes Gutenberg e o empreendimento marítimo dos portugueses, entre 1415 e 1543. A crescente proeminência da burguesia na vida social, cultural e política da Europa e a vontade desta em tomar as rédeas do poder (Rodrigues, *op. cit.*, p. 138). Em Portugal, a Revolução de 1383-85 constitui um momento importante deste movimento de ascensão da burguesia desde finais do século XIV.<sup>39</sup> Serão destacados elementos da burguesia a tomar a seu encargo a fazenda pública, que permitirá mais tarde o empreendimento marítimo dos portugueses. O incremento do

---

<sup>37</sup> Capítulo final adicionado à edição portuguesa. Convirá situar a perspetiva crítica do autor num tempo da historiografia da educação em Portugal ainda bastante marcado por concepções eivadas do período revolucionário do pós-25 de abril, notório na crítica do autor à ação pedagógica dos jesuítas. Convirá referir que durante muito tempo o Estado esteve ausente da educação. Por outro lado, a crítica feroz que o autor dirige ao Estado Novo, responsabilizando-o pelo atraso na escolarização da população, omite de algum modo os avanços conseguidos a partir de meados dos anos 60, em particular, com as reformas empreendidas por Veiga Simão. Estas reformas abrangeram também o ensino técnico e o seu papel na educação e formação profissional dos filhos das classes sociais menos escolarizadas. Realce-se também as primeiras tentativas de ultrapassar alguns dos bloqueios institucionais no acesso ao ensino superior a partir dos cursos do ensino técnico (mormente, limitando o acesso das classes populares ao ensino superior), dos avanços dos direitos de liberdade de expressão e do associativismo estudantil, bem como suprimindo as insuficiências e lacunas presentes na legislação do ensino. Quanto aos reparos de Rogério Rodrigues à ação do Estado Novo no ensino, *vide* sobre o tema Rui Grácio (1995, vol. II), em particular, os textos dedicados ao ensino técnico e industrial (pág. 4), os textos dedicados à temática da indústria portuguesa e os rumos escolares da juventude portuguesa (pág. 15 a 39), entre outros presentes no mesmo tomo.

<sup>38</sup> O clero era recrutado entre os elementos da nobreza, da burguesia e do povo. Os filhos destes últimos eram acolhidos em mosteiros, sendo facultado a alguns a aprendizagem dos rudimentos de leitura e de escrita úteis ao desempenho dos ofícios manuais. Aos mais dotados, que mostrassem interesse pelos estudos, era-lhes facultado o acesso ao clero.

comércio aumentou o interesse pelo conhecimento das ciências exatas e da matemática em particular. No século XVI aparecem as cartilhas de aprender a ler e escrever de João de Barros e de Frei João Soares. Na Europa surgem as primeiras universidades à margem da iniciativa da Igreja. Em Lisboa e noutras cidades portuguesas aparecem as primeiras escolas particulares. A Companhia de Jesus toma a dianteira no ensino das crianças e jovens, que mais tarde o Marquês de Pombal tentará travar. A influência dos jesuítas far-se-á sentir até ao ano de 1820. Entre os séculos XVI e XVII, os jesuítas abrirão escolas nas mais importantes cidades do país como Lisboa, Porto, Coimbra, Braga, Bragança, Faro, Funchal, Angra do Heroísmo e Ponta Delgada (Rodrigues, *id.*, *ibid.*). De acordo com Rodrigues, o aparecimento da Contra-Reforma em Portugal irá cristalizar a educação. Impõe o Índice dos livros proibidos e afirma a Companhia de Jesus como vanguarda na defesa da fé, contra a ameaça dos primeiros sinais de secularização. Considera o autor que “*poder-se-á afirmar, sem exagero, que no último quartel do século XVI [os jesuítas] controlam toda a vida portuguesa*” (Rodrigues, *ibid.*). No dealbar do século XVIII surgem as primeiras contestações à mentalidade teológico-metafísica do ensino dos jesuítas. Esta contestação será inspirada pela publicação da obra de Luís António Verney, *Verdadeiro Método de Estudar* (1713-1792), “*consubstanciando o pensamento de vários estrangeirados, janela aberta à Europa e à subversão da metodologia jesuítica na educação da juventude*” (Rodrigues, *ibid.*). Nesta obra de Verney discute-se os fundamentos em que assenta o ensino da língua portuguesa e a melhor forma de os corrigir. Verney denuncia as tendências eruditas e o verbalismo serôdio que atribui a certas tendências da cultura em Portugal (Rodrigues, *op. cit.*, p. 139). Será Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal, Ministro e Secretário de Estado do Reino do Rei D. José I (1750-1777), o equivalente ao tempo ao cargo de Primeiro-Ministro na atualidade, cujas reformas do ensino inspiradas pela obra de Verney e as suas propostas de difusão do ensino e criação de escolas em todos os lugares, mesmo nos mais pequenos e menos povoados, que irá dar um contributo decisivo à implantação de uma instrução pública em Portugal. Através do diploma de 6 de maio de 1772, Pombal procura reformar os estudos menores. Este diploma determina a criação de 500 escolas oficiais em cidades e vilas a

---

<sup>39</sup> Subjacente aos acontecimentos que irão desencadear a Revolução de 1383-85, a vontade de emancipação de uma nova classe em ascensão, a burguesia. Na origem desta revolta esteve a contestação da burguesia aos privilégios do clero e nobreza. A Revolução de 1383-85 dará origem a uma nova ordem política, económica e social com a Dinastia de Avis e o apoio por esta dado pela burguesia ao partido de D. João I. A empresa marítima dos portugueses expandiu as trocas comerciais, unindo as diferentes partes do mundo, para a qual contribuiu o engenho e o empreendimento da burguesia, pese embora a sua subalternização face ao clero e à nobreza (cf. *Burguesia*, Infopédia [edição em linha], Porto, Porto Editora, 2003-2013 (cons. 14-02-2013). Disponível em <http://www.infopedia.pt/>.

cargo de professores qualificados. As câmaras municipais deveriam providenciar os edifícios e equipamentos necessários. Esta primeira tentativa de criar a instrução primária enfrenta as primeiras dificuldades. Alguns dos problemas que mais tarde afetarão o ensino em Portugal como os exames dos mestres, o funcionamento regular das aulas, o aproveitamento anual e os exames dos alunos, as inspeções periódicas, a questão do ensino particular, etc. Acrescentam-se outras dificuldades como a falta de professores qualificados e a carência de edifícios escolares com as necessárias condições, a condição social degradada dos professores, entre outros problemas (Rodrigues, *op. cit.*, p. 140). É com Pombal que é criado em Lisboa o Colégio dos Nobres, de nível secundário ou liceal. No plano de estudos deste estabelecimento incluem-se o ensino das línguas contemporâneas como o inglês, o francês e o italiano<sup>40</sup>, a aprendizagem das ciências matemáticas, das ciências físicas, do desenho, da arquitetura, da esgrima, da dança e da equitação (Rodrigues, *op. cit.*, p. 141). Este estabelecimento dirigia-se aos filhos da nobreza que soubessem ler e escrever.<sup>41</sup> Foi extinto em 1837, dando lugar à Escola Politécnica.<sup>42</sup> O edifício deste estabelecimento ardeu, tendo sido substituído por um outro, onde funcionava a Faculdade de Ciências.<sup>43</sup> Aquando da reconstrução da baixa da cidade de Lisboa, funda a Aula do Comércio em 1759, dirigida aos filhos dos comerciantes com mais de 14 anos que soubessem ler, escrever e contar. Neste estabelecimento de ensino ensinava-se aritmética, sistema de pesos e medidas, câmbios, caligrafia e contabilidade. Na cidade do Porto, o Marquês cria a Aula Náutica, escola prática de marinharia criada por alvará régio de 30 de julho de 1762. Em Lisboa, funda a Aula de Debuxo e Desenho, fundida com a Aula Náutica, dando origem à Academia Real da Marinha e Comércio da Cidade do Porto. Funda a Aula de Desenho e a Fábrica de Estuques em 1764, em Lisboa. Esta ocupa o edifício da Real Fábrica das Sedas, tendo como responsável Giovanni Grossi. A escola encerra em 1777 com o afastamento de Pombal. Até então, o ensino universitário estava localizado em Coimbra. O Marquês de Pombal procurou deixar a sua marca reformista também no ensino superior. Através de carta de lei de 28 de agosto de 1772, decreta a

---

<sup>40</sup> Contrariando o ensino tradicional das línguas da Antiguidade Clássica, grego e latim.

<sup>41</sup> Rodrigues alude nos seguintes termos às razões do encerramento do Colégio dos Nobres: “[s]ó podia ser frequentado por moços nobres que soubessem ler e escrever. Iria desaparecendo: os moços nobres estavam mais interessados nas touradas, na esgrima e no saber de salão que propriamente em cultivar-se” (Rodrigues, *op. cit.*, p. 141).

<sup>42</sup> De acordo com Rodrigues, este estabelecimento de ensino teve em Alexandre Herculano um dos seus grandes defensores (Rodrigues, *op. cit.*, p. 141).

<sup>43</sup> Que por sua vez ardeu em março de 1978.

remodelação da Faculdade de Medicina, e em particular, da Aula de Anatomia. Funda duas novas faculdades, Matemática e Filosofia. Com o desaparecimento do Marquês, assiste-se a um retrocesso nas reformas da educação. No alvará de 10 de novembro de 1772, aprova o chamado «subsídio literário». Contudo, este vê diminuído o seu valor após a morte do Marquês, deixando também de ter a exclusiva aplicação ao ensino das primeiras letras. Em 1779 são encerradas numerosas escolas (Rodrigues, *op. cit.*, pp. 141-2).<sup>44</sup>

A Revolução Liberal de 1820 e a outorga da Constituição de 1822 irão aprofundar as mudanças iniciadas por Sebastião de Carvalho e Melo. Em Portugal, a instauração do Liberalismo representa a ascensão da burguesia ao poder político e a consolidação de um novo espírito que irá influenciar muita da legislação saída no período da monarquia liberal, e a seguir, na vigência do regime republicano. Como considera Rodrigues, mais do que a posse de títulos de nobreza, a burguesia pretende tomar nas suas mãos o destino do país (Rodrigues, *op. cit.*, p. 143). A defesa do laicismo por liberais e republicanos, resvalou por vezes para um anticlericalismo exacerbado, particularmente notório no período da I República (Rodrigues, *op. cit.*, p. 144). Em 1821 é instituída a liberdade de ensino.<sup>45</sup> Cria-se novas escolas e os professores primários vêm a sua situação profissional melhorada. Poucos meses decorridos após a Revolução, são criadas 59 escolas do ensino elementar. Através dos decretos de 1 de outubro de 1821 e de 6 de agosto de 1822, os professores primários vêm o seu vencimento aumentado. É-lhes conferido o direito de jubilação e vêm reconhecida a isenção de certos encargos fiscais. Entre 1820 e 1823 é apresentado o primeiro plano para o estabelecimento do ensino liberal em Portugal. Os revezes do constitucionalismo com a suspensão da Carta Constitucional originará um novo retrocesso.<sup>46</sup> São encerradas escolas particulares e o comportamento político dos professores é verificado. Perto de metade das escolas existentes são encerradas (Rodrigues, *id.*, *ibid.*).<sup>47</sup> No período do Liberalismo legisla-se muito, mas pouca da legislação é de facto posta em prática. Rodrigo da Fonseca impõe em 1835 a escolaridade obrigatória e cria as escolas normais primárias, a

---

<sup>44</sup> Como descreve Rodrigues: “Em 1779 muitas escolas foram encerradas. Das 500 fundadas pelo Marquês só metade funcionam. Até à Revolução de 1820 não abrirão mais de 21 escolas de ensino elementar” (Rodrigues, *op. cit.*, pp. 141-2).

<sup>45</sup> Com o decreto de 28 de junho (Rodrigues, *op. cit.*, p. 144).

<sup>46</sup> A Constituição de 1822 teve dois períodos. Um primeiro período, entre 23 de setembro de 1822 e 3 de junho de 1823, em que foi aprovada, e que D. João VI suspenderá por ocasião dos acontecimentos da Vilafrancada. E um segundo período, entre 10 de setembro de 1836 e 20 de março de 1838, a quando da Revolução de Setembro, em que foi aprovada a nova Constituição de 1838.

<sup>47</sup> Do conjunto de 939 escolas elementares à altura existentes, o número destas baixou para 550.

estabelecer em Lisboa e Porto e nas capitais de distrito. Não consegue no entanto implementar no terreno esta reforma. Pretendia abrir uma escola em cada povoação com 400 fogos e duas naquelas que ultrapassassem os 1500. Competia às autarquias, câmaras e juntas de freguesia, dotar as escolas das instalações necessárias. Atribui melhores salários aos professores. É reconhecida a jubilação com 25 anos de serviço. São instituídas gratificações extraordinárias a título da produção de obras com interesse científico ou pedagógico ou que introduzissem um método de ensino inovador. A queda do governo de Saldanha (1835) acabou por interromper este processo legislativo. Em 1836, a vitória da Revolução de Setembro (9 de setembro de 1836), com a ascensão de Passos Manuel, este retomará a legislação de Rodrigo da Fonseca, com algumas modificações, através do decreto de 17 de novembro de 1836. Passos Manuel cria o ensino liceal com base nas propostas de José Alexandre de Campos e Almeida Garrett. Com este decreto, Passos Manuel pretendia eliminar a “*erudição estéril*” do ensino, realçando a necessidade deste se reger por programas científicos. A instabilidade política marcada por sucessivas tentativas de derrube dos governos, a queda sucessiva de ministérios e a desacreditação dos políticos nesta época minavam a confiança nos governos, punham em causa a estabilidade da ação política e governativa e a implementação das necessárias reformas (Rodrigues, *op. cit.*, p. 145). Em 20 de setembro de 1844, Costa Cabral reorganiza o ensino secundário à revelia do pensamento de Passos Manuel, eliminando a componente científica dos programas letivos. Sucedem-se diversas iniciativas legislativas, como as de 1854<sup>48</sup>, 1868, 1872, 1880, 1884<sup>49</sup>, 1895<sup>50</sup>. Proclama-se a urgência da instrução pública e vitupera-se o analfabetismo. As elites culturais não estão alheadas das necessidades de educar condignamente o povo. Alexandre Herculano insurge-se contra o estado lastimável do ensino e a ausência de uma educação popular:

*Entendemos por educação e instrução popular a cultivação do espírito, e não o ensino das artes fabris ou mecânicas, a que muita gente dá aquele nome. Negar o aperfeiçoamento intelectual aos homens, deixá-los na bruteza e na ignorância, é um acto imoral, um*

---

<sup>48</sup> Do conjunto de 939 escolas elementares existentes à altura, o número de escolas baixou para 550.

<sup>49</sup> A reforma do ensino industrial empreendida por António Augusto de Aguiar enquanto ministro das Obras Públicas. Fundou a Escola Industrial da Covilhã e os Museus Industriais e Comerciais do Porto e Lisboa. Reformou à época o Instituto Industrial, procedeu à contratação de professores estrangeiros para as escolas recém criadas e regulamentou o trabalho de menores (Infopédia [cons. 28-01-2013]. Disponível em <http://www.infopedia.pt/>).

<sup>50</sup> A chamada Reforma de Jaime Moniz.



*menoscabos de deveres sagrados, e, por consequência, um crime. (...) É, portanto, preciso cultivar-lhe o espírito (...) (Alexandre Herculano, Da Educação e Instrução das Classes Laboriosas, 1838).*

Ramalho Ortigão denuncia a educação escolástica e a influência da mentalidade teológico-metafísica. Para o autor das *Farpas*, é preciso combater um tipo de ensino erudito e de memorização em benefício de uma aprendizagem científica e prática. Fontes Pereira de Melo, no quadro das políticas desenvolvimentistas, aposta na construção de infra-estruturas públicas e de grandes vias de comunicação como os caminhos-de-ferro. Cria o ensino industrial em 1862, destinado a suprir a falta de mão de obra especializada. A entrega da pasta da Instrução Pública a António da Costa de Sousa e Macedo anunciou a intenção de uma reforma radical da instrução primária. Propõe-se neste período um conjunto vasto de medidas. Contudo, esta não passará do papel. É deste período a intenção de implantar bibliotecas populares em todo o continente e ilhas e introduzir a educação física no ensino primário. Propunha-se a criação em cada freguesia do chamado «capital escolar» para o qual reverteriam os rendimentos dos baldios e de uma parte dos rendimentos das confrarias. Previa-se a existência de escolas mistas. A reforma da instrução primária de maio de 1878 preconizava a criação de comissões de beneficência e o auxílio pecuniário às crianças indigentes em idade escolar. Tornava-se obrigatória a frequência da escola a partir dos seis anos de idade. Previa-se a instalação de escolas normais em todas as capitais de distrito. Nos anos 80 do século XIX, ganha um novo ímpeto nas campanhas de republicanos e socialistas a defesa da educação científica e utilitária contra os propósitos da educação clássica, destacando-se aqui Bernardino Machado. Contudo, o cenário político mostrava-se adverso ao aprofundamento das reformas no ensino. O Rotativismo caíra em descrédito e o ceticismo em relação à política dos partidos monárquicos acentua-se com o ambiente de conflitualidade política, pela ação dos partidos socialistas e republicanos. Estes tomam como sua a bandeira da luta contra o analfabetismo. A reforma de Jaime Moniz é neste contexto fortemente contestada (Rodrigues, *op. cit.*, p. 146).

Na viragem do século XIX para o século XX, o analfabetismo generalizado entre a população portuguesa mostrava o pouco impacto que até então tiveram as medidas de fomento da rede de escolas primárias e a expansão da instrução pública.<sup>51</sup> Em 1911, já na vigência do regime republicano, o analfabetismo entre a população masculina e feminina com mais de 6 anos

---

<sup>51</sup> Em 1900, para uma população estimada de 5 423 132 residentes, 4 261 336 eram analfabetos (Rodrigues, 1985:148).

era, respetivamente, de 69,7% e 77,4%. Existiam 5 215 escolas, estando 978 sem edifício próprio. O ensino profissional estava limitado a dois institutos industriais e comerciais e a cerca de 30 escolas com as duas valências. No ensino liceal, o número de alunos não ultrapassava os 8 091 alunos. O vínculo contratual e a carreira dos professores era precária e tendendo a degradar-se cada vez mais. A reforma da instrução primária de António José de Almeida, de 29 de março de 1911, procura uma vez mais mudar este estado de coisas, apoiando-se nos ideais universalistas republicanos herdados da Revolução Francesa de 1789, segundo o lema «Liberdade, Fraternidade e Igualdade». O caráter progressista e descentralizador destas reformas constata-se na separação das funções administrativas e de inspeção, no aumento do vencimento dos professores, na criação de três escolas normais para a formação de professores, em Lisboa, Porto e Coimbra, e no prolongamento da escolaridade obrigatória dos 7 para os 12 anos, dividida em cinco classes e precedida de classes infantis dos 4 aos 7 anos<sup>52</sup>, seguidas de classes primárias superiores dos 12 aos 15 anos. O ensino de adultos tem nas escolas móveis uma estratégia específica de combate ao analfabetismo.<sup>53</sup> O associativismo dos professores ganha uma nova dinâmica. Debate-se a sua situação e funções. As respostas no plano curricular não têm a devida correspondência nos meios: faltam professores, as instalações de muitas escolas encontram-se degradadas, faltam equipamentos pedagógicos. Entre 1911 e 1926 são construídas novas escolas por todo o país. A reforma de 1911 de António José de Almeida funda duas novas universidades, no Porto e em Lisboa. Institui-se o princípio da autonomia académica. Os estudantes passam a ter assento no senado universitário, eleitos indiretamente. O governo nomeia o reitor por três anos de entre uma lista apresentada pela assembleia geral da universidade. A grande instabilidade política vivida pela I República irá precipitar contudo a sua queda (Rodrigues, *op. cit.*, pp. 148-151). Com a ditadura militar de 1926 e a subsequente consolidação do regime do chamado Estado Novo, irá assistir-se a uma lenta evolução e estagnação da educação em Portugal, e mesmo retrocesso. Com a chegada ao governo de Oliveira Salazar, opera-se uma mudança de orientação política e ideológica da educação. Esta deveria cingir-se à transmissão dos rudimentos do conhecimento, ao respeito pela autoridade e defesa da moral católica. Desconfiava-se da cultura erudita e a educação era em geral vista como perniciosa para o desenvolvimento do caráter do povo. Na conceção ideológica do regime político<sup>54</sup> deveria preservar-se a todo o transe os costumes ancestrais da ruralidade que a educação urbana fazia

<sup>52</sup> Existiam em 1926 cerca de 3000 classes infantis (Rodrigues, *op. cit.*, 1985, p. 155).

<sup>53</sup> Com tendência para decréscimo. Em 1926 ainda existiam cerca de 400 (Rodrigues, *id., ibid.*).

perigo.<sup>55</sup> Das reformas introduzidas pelo regime salienta-se a extinção do ensino primário superior em 1926. Em 1927 é encerrada a Faculdade de Letras do Porto. Em 1930, o ensino obrigatório é reduzido para três anos. Em 1931, são criados os «postos escolares», entregues a regentes do ensino primário pouco qualificados, com reflexos na qualidade do ensino. Durante este período, a educação vai pesando cada vez menos no orçamento dos governos do regime. A feminização do professorado é uma característica da política de contenção orçamental na educação a que não é estranha a opção ideológica do regime quanto ao papel essencialmente maternal da educação, que atribui à mulher.<sup>56</sup> Em 1932 é abolido o ensino primário complementar, que na prática já deixara de existir. A escolaridade obrigatória sofre um profundo corte, perdendo metade do número de anos letivos previstos no período da I República. Abandona-se o critério de 20 a 25 alunos por turma estabelecido na I República, passando-se para 40 ou mesmo 45 alunos por turma. De 1939 a 1942 são encerradas as escolas do Magistério Primário. Estabelece-se a presença do crucifixo em todas as escolas do ensino público. Os programas escolares são estabelecidos de acordo com as orientações político-ideológicas do regime sintetizadas no lema «Deus, Pátria e Família».<sup>57</sup> As campanhas de alfabetização não produzem avanços significativos e tendem a ficar-se pelas palavras de circunstância dos responsáveis políticos do regime, contrariando os objetivos de combate ao flagelo do analfabetismo.<sup>58</sup> Salientam-se alguns esforços do regime em reduzir a taxa de analfabetismo como na sequência da chamada Campanha Nacional de Educação de Adultos, entre 1952 e 1956, que teve algum impacto na descida da mesma. Sublinha-se também a aposta do Estado Novo nas vias profissionalizantes, com a Reforma do Ensino Técnico-Profissional, Industrial e Comercial

<sup>54</sup> Para Carneiro Pacheco, ministro da Instrução Pública (1936-1940), apontando como causas do analfabetismo, refere entre outras razões a indiferença do povo português pela instrução, considerando que a este apenas bastaria aprender a ler, a escrever e a contar (Rodrigues, *id.*, *ibid.*).

<sup>55</sup> Algumas das medidas tomadas tendem a assumir sentidos contrários. Se são reintroduzidos os cursos noturnos para indivíduos de ambos os sexos, maiores de 14 anos. São no entanto encerradas as escolas móveis (Rodrigues, *id.*, *ibid.*).

<sup>56</sup> Como refere Rodrigues, “o salário de professora serviria preferencialmente como um complemento ao orçamento familiar” (Rodrigues, 1985: 155).

<sup>57</sup> No preâmbulo de alguns dos diplomas sobre a alfabetização, como no Decreto-lei nº 38 968, de 27 de outubro de 1952, designado por Plano de Educação Popular, no ponto nº 10 do referido diploma diz-se o seguinte: “[o] analfabetismo, mormente entre as populações rurais, é devido a circunstâncias de diversa natureza, mas a sua mais funda razão de ser reside, como já alguém salientou, no facto de o nosso povo, «pela sua riqueza intuitiva, pelas condições da sua existência e da sua actividade, não sentir a necessidade de saber ler».”

<sup>58</sup> Em 1930, a taxa de analfabetismo entre a população portuguesa rondava os 62% (fonte: Eurybase Portugal, 2006/07: 156).

e do Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial,<sup>59</sup> de 25 de agosto de 1948. De acordo com Sérgio Grácio, a reforma de 1948 teve dois objetivos principais: adequar a escola às necessidades do desenvolvimento económico do país, promovendo a qualificação da mão de obra e conter a procura do ensino superior e as expectativas de ascensão social das classes populares<sup>60</sup> (Cerqueira e Martins, 2011: 128 [cf. Grácio, R. 1986]). A partir de 1958 o regime procura aproximar-se à Europa. O responsável pela pasta da educação de então, Pinto Leite, ensaia tímidas reformas no ensino. Com o Decreto-lei nº 42 443, de 10 de agosto de 1959, é vedado o acesso a cargos e funções públicas a todos os que não possuam a 4ª classe. As alterações no cenário político com a candidatura do general Humberto Delgado evidenciam o descontentamento latente de largos setores da população portuguesa, como mais tarde se comprovará nas décadas de 60 e 70 do século XX com a onda de emigração para o estrangeiro. No início dos anos 60 o ambiente político internacional põe em causa a política de isolamento do regime seguida até então, com a guerra colonial e a emigração. A pressão das organizações internacionais quanto à política ultramarina dita o *aggiornamento* do regime sem alterar contudo a sua posição de fundo<sup>61</sup> (Rodrigues, *op. cit.*, p. 153). Com a entrada de Marcelo Caetano para o governo, Veiga Simão irá ocupar a pasta do Ministério da Educação Nacional (1970-1974). Defensor da democratização do ensino, Veiga Simão ensaiou um conjunto de reformas do sistema de ensino que se confrontam com o conservadorismo e autoritarismo de setores do regime, apesar do ambiente de abertura da chamada «Primavera Marcelista».<sup>62</sup> Apostado em modernizar o sistema educativo em resposta ao aumento da procura do ensino nos finais da

---

<sup>59</sup> Decreto-lei nº 36 356.

<sup>60</sup> De acordo com Sérgio Grácio, os aspetos inovadores trazidos por esta reforma foram a introdução do ciclo preparatório a seguir ao ensino primário de 4 anos com a duração de dois anos, a diversificação da oferta com a expansão da rede de escolas técnicas. No entanto, a escolha pelos alunos de cursos como metalomecânica e eletricidade não escondia o facto do número de operários formados relativamente ao total de diplomados do secundário ter sido sempre pequena mesmo no auge do funcionamento do ensino técnico. Como refere Grácio: “*Para termos a justa medida das proporções, consideremos agora o conjunto do ensino secundário: tanto no início dos anos 60 como nos anos 70 o número de diplomados pelos cursos industriais não ultrapassa os 12% do total, contra 72% de diplomados pelos cursos gerais e complementares do liceu e 16% pelos cursos comerciais. A frequência da escola secundária não parece pois ter uma estreita afinidade com a preparação para o «trabalho manual», ainda que qualificado. É pois a exclusão, e não a frequência da escola secundária, que se encontra associada na experiência dos agentes à participação no trabalho manual*” (Cerqueira e Martins, 1986: 46, 2011: 128 [cf. Grácio]).

<sup>61</sup> Refiram-se como exemplo as diversas resoluções no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU) que condenam a política colonial portuguesa, e a alteração da posição dos Estados Unidos face a Portugal, com a aprovação da resolução de 15 de março de 1961.

<sup>62</sup> O Decreto-lei nº 254/72, de 27 de julho estabelece a escolaridade obrigatória e gratuita de 6 anos. A Lei nº 5/73 estabelece a reforma do sistema educativo.

década de 60 e início da década de 70, assiste-se neste período a uma explosão da procura escolar sobretudo ao nível da escolaridade obrigatória. A reforma das universidades pauta-se pela criação de novas universidades, em particular as universidades técnicas em contraponto à formação clássica das três grandes universidades portuguesas, Coimbra, Lisboa e Porto, qualificadas como polos de “*conservadorismo político, científico e pedagógico*” (Rodrigues, *op. cit.*, p. 154). O número de alunos que frequentam a universidade aumenta substancialmente neste período. A esta expansão do ensino superior não corresponde uma verdadeira democratização do ensino. O aumento da sua frequência não foi acompanhada do aumento do número de alunos oriundos dos grupos sociais mais desfavorecidos. O ensino secundário manteve ainda um pendor marcadamente seletivo, agravado pelo facto do ensino técnico e profissional bloquear a progressão dos seus alunos para o ensino superior. Os recursos humanos do ensino e em particular o professorado encontram-se numa situação de precariedade. A docência é assegurada por um grande número de professores provisórios e eventuais. O estatuto profissional desvalorizado do professor apenas tem o contraponto no estatuto social que lhe é conferido pelo regime. A classe profissional dos professores carece de formação contínua de professores e em geral não beneficia de condições salariais condignas. Esta situação gera fortes assimetrias, nomeadamente com a progressiva feminização do ensino (Rodrigues, *op. cit.*, pp. 153-5). Com a Revolução de 25 de Abril de 1974 são afastados os últimos obstáculos institucionais à democratização do acesso ao ensino. Os currículos escolares sofrem nesta altura profundas alterações. A escolarização da população passa a orientar-se pela universalidade no acesso e pela gratuitidade da frequência do ensino, legalmente garantidos pela Constituição de 1976.<sup>63</sup> Uma importante reforma introduzida é a unificação do ensino. Quebra-se a separação entre liceus e escolas técnicas. Este processo não esteve isento de recuos. Refiram-se os saneamentos por razões políticas, a criação do ano propedêutico<sup>64</sup> em substituição do Serviço Cívico Estudantil<sup>65</sup>, mais tarde substituído pelo 12º ano e a institucionalização do «*numerus clausus*» (Rodrigues, *op. cit.*, pp. 155-7). Não pode deixar de considerar-se que o saldo é francamente positivo. Aponta-se

---

<sup>63</sup> No artº 43 da Constituição da República Portuguesa de 1976 garante-se a liberdade de aprender e ensinar. No artº 73 garante-se a universalidade do acesso à educação e cultura. No artº 74 garante-se a universalidade, obrigatoriedade e gratuitidade da frequência do ensino básico e a progressividade nos restantes graus de ensino. São garantidas também as responsabilidades e deveres do Estado quanto à educação. No artº 75 garante-se o funcionamento do ensino público e particular. No artº 76 garante-se o acesso à universidade.

<sup>64</sup> Instituído pela Lei nº37/1977.

<sup>65</sup> O Serviço Cívico Estudantil é instituído pelo Decreto-lei nº 270/75, de 30 de maio.

neste sentido a gestão das escolas ter passado a realizar-se em bases democráticas, dotadas de órgãos colegiais democraticamente eleitos. A liberdade sindical dos professores passou a ser uma realidade, tendo para tal contribuído o trabalho pioneiro de alguns professores ainda durante o período da ditadura.<sup>66</sup> O ensino progressista tem com a implantação da democracia política em Portugal um importante momento, contando com grande participação social, para a qual contribuíram as mudanças significativas no sistema de ensino (Rodrigues, *op. cit.*, pp. 157-8). Modifica-se a estrutura do primeiro ciclo de estudos. De acordo com o relatório Sistema Educativo Nacional de Portugal,<sup>67</sup> a partir de 1974-75, os quatro primeiros anos do ensino primário são organizados em duas etapas, com a duração de dois anos cada, e que funcionará em regime experimental. A avaliação escolar passa a realizar-se no final de cada etapa, deixando de haver reprovações no final do 1º e do 3º ano de escolaridade. Quanto ao 5º e 6º anos, integrados no ensino obrigatório, estão organizados em três ramos: ciclo complementar primário, ensino preparatório direto e ensino preparatório TV. Como objetivo desta reestruturação, o alargamento da frequência do ensino básico a todos os estratos da população. Procura-se também fazer um melhor aproveitamento dos recursos existentes. O ensino secundário sofre importantes modificações. Em 1975 cria-se o 1º ano do curso geral unificado, constituído pelos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade obrigatória que unificam os ensinos liceal e técnico, apresentando um tronco disciplinar comum nos dois primeiros anos. O 9º ano inclui, para além desse tronco disciplinar comum, uma área vocacional constituída por um grupo de disciplinas optativas de natureza pré-vocacional. Quanto ao ensino superior, as principais modificações introduzidas referem-se às condições de acesso, como a contingentação do número de vagas e a reforma dos planos curriculares. Em 1975 é criado o Serviço Cívico Estudantil, ano preparatório de ingresso no ensino superior, constituído por atividades de serviço à comunidade com o objetivo de criar nos estudantes hábitos de trabalho socialmente produtivos. As universidades passam a dispor de autonomia pedagógica, científica e financeira. É facultado aos alunos do ensino técnico-profissional e do ensino médio condições especiais de acesso ao ensino superior, do mesmo modo que aos maiores de 25 anos e aos trabalhadores com uma atividade comprovada de 5 anos. Os institutos industriais de ensino médio são reconvertidos em institutos superiores, dotados de

---

<sup>66</sup> Refira-se como antecedentes da organização dos professores os chamados Grupos de Estudo e a revista “*O Professor*”, órgão de defesa dos interesses da classe docente, publicação dinamizada por grupos de professores que começaram por se juntar, primeiro em Lisboa, depois em Coimbra, e mais tarde, no Porto.

<sup>67</sup> Organização de Estados Iberoamericanos, 2003.

personalidade jurídica e autonomia administrativa próprias. No período de estabilização do regime democrático (1976-1986) são observadas as seguintes tendências nas reformas do ensino entretanto empreendidas: *i)* são privilegiados os aspetos curriculares, técnicos e profissionais em detrimento da ideologia; *ii)* toma-se consciência de que a expansão do sistema educativo pode criar efeitos perversos, nomeadamente em relação à qualidade desse ensino; *iii)* o bloqueamento estrutural da economia portuguesa dificulta outros avanços na educação, impedindo a implementação de reformas mais profundas no sistema educativo. Não esgotando todo o âmbito dos diplomas legais produzidos refiram-se no entanto algumas das medidas mais significativas com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em outubro de 1986.<sup>68</sup> O ensino primário é unificado num só ciclo, eliminando-se a transição da primeira para a segunda fase de aprendizagem. Eliminam-se progressivamente todos os cursos complementares do ensino preparatório exceto os que funcionam em regime de experiência pedagógica, dependente da integração dos alunos no ensino direto. São introduzidos novos programas pedagógicos que vigoram entre 1978-1979. O cumprimento da escolaridade obrigatória é apoiada por várias medidas, como sejam o transporte escolar, a criação de cantinas, o suplemento alimentar, o alojamento, a alimentação e nos casos considerados, o auxílio económico às famílias.

O relatório *Eurybase: The Information Database on Education Systems in Europe (2006/7)*, na secção dedicada à organização do sistema educativo nacional, descreve as medidas dirigidas ao ensino profissional previstas na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986. Refira-se a criação do chamado «sistema de aprendizagem», também designado «formação em alternância»,<sup>69</sup> da iniciativa do Ministério do Trabalho e da Segurança Social e implementado pelo IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional. Na sequência da estratégia europeia para a educação de adultos, esta sofre um renovado impulso em Portugal a partir de 1997.<sup>70</sup> Em

<sup>68</sup> Pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

<sup>69</sup> Programa regulamentado pelo Decreto-lei n.º 102/84, de 29 de março, dirigido à formação de jovens com mais de 14 anos, após conclusão da escolaridade obrigatória. Estabelece as normas de funcionamento do sistema de aprendizagem, orientado para a inserção dos jovens no mundo do trabalho, seguindo um plano de estudos de três anos, dividido entre formação geral de 16 horas semanais e formação tecnológica de 24 horas semanais. Após conclusão da frequência com sucesso do período de formação, é atribuído ao jovem um diploma escolar equiparado ao 9º ano de escolaridade e um certificado de formação profissional, habilitando o jovem ao exercício de uma profissão. O ensino aprendizagem tem sido objeto de diferentes reformulações a partir do documento que lhe serve de base, o Decreto-lei n.º 205/96 de 25 de outubro. A título de exemplo, foram alterados os regulamentos de funcionamento dos cursos de aprendizagem, bem como os referenciais de formação, a inclusão de módulos de formação nas tecnologias de informação e comunicação (Eurybase, 2006/7: 157).

<sup>70</sup> Refiram-se a partir de 1996 os vários contributos da Comissão Europeia, como o «Livro Branco», a comemoração do Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida, e da OCDE no apoio à educação e formação ao longo da vida (Eurybase, *id.*, *ibid.*).

1996 é criada a Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida.<sup>71</sup> Este organismo conclui os seus trabalhos em 26 de janeiro de 1998 com a apresentação da *Magna Carta sobre Educação e Formação ao Longo da Vida*. Neste mesmo ano é criado o Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (GMEFA), tutelado pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e Solidariedade. Esta entidade tem como responsabilidade implementar aquele programa e fundar a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA). Esta é efetivamente criada em 1999. Procura articular os sistemas educativo e formativo, através da ação conjunta entre o Ministério da Educação e o Ministério da Segurança Social e do Trabalho. Numa ótica colaborativa e descentralizada, contou com a colaboração de outras entidades do setor público, privado e social, com ação a nível regional e local. Por sua vez, o Decreto-lei n.º 208/02, de 17 de outubro, aprova a nova orgânica do Ministério da Educação. Procura-se uma maior integração entre o sistema de ensino e a formação ao longo da vida. Pretende-se aprofundar as medidas de qualificação inicial de jovens que não pretendam prosseguir estudos, reorientando a sua formação para a inserção na vida ativa. É criada a Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) que substitui a ANEFA, que é por sua vez extinta. Esta nova entidade absorve as funções e competências da anterior, no âmbito da educação e formação de adultos (Eurybase, 2006/7: 157-158).

As investigadoras Maria de Fátima Cerqueira e Alcina Manuela de Oliveira Martins, em *A Consolidação da Educação e Formação Profissional na Escola Secundária nos Últimos 50 Anos em Portugal* (2011), sublinham a reforma pioneira de José Augusto Seabra, de 1983, reintroduzindo as vias profissionalizantes no sistema de ensino. Reforma de breve duração, no âmbito da qual são criados os cursos técnico-profissionais, com duração de 3 anos e os cursos profissionais, com duração de um ano e meio, após terminado o 9º ano. Os cursos técnico-profissionais permitiam a certificação escolar e profissional de nível secundário (12º ano) e o prosseguimento para o ensino superior.<sup>72</sup> Os cursos profissionais apenas permitiam a obtenção de um diploma profissional. Razões para esta reforma, são apontadas a necessidade de enfrentar o

---

<sup>71</sup> Resolução de Conselho de Ministros n.º 15/96, de 22 de fevereiro.

<sup>72</sup> A exigência requerida aos alunos pelos cursos técnico-profissionais e o facto dos cursos profissionais impedirem o prosseguimento de estudos superiores, limitaram em grande medida a procura desta oferta formativa. Refira-se que em 1984 apenas 3% dos jovens que prosseguiram o ensino secundário optavam por uma destas modalidades (Cerqueira e Martins, 2011: 135 [Azevedo, 1999: 20]). Para Joaquim Azevedo, o desequilíbrio entre a procura do ensino regular e do ensino profissional, em desfavor deste último, teve como causas, a preferência dos jovens pelo prosseguimento do ensino superior, na ausência de uma real alternativa no campo do ensino profissional (cf. Azevedo, 1988).



crescente desemprego entre os jovens e o aumento exponencial da procura de cursos do ensino superior. Estes dois fatores terão influenciado a necessidade de enfrentar um “*cenário de emergência pública de uma problemática juvenil*” (Cerqueira e Martins, 2011, p. 135 [Grácio, 1998: 205-211]). A este cenário não é alheio o discurso político tecnocrático em torno da necessidade de modernização do tecido produtivo e empresarial e da necessidade de dotar a força de trabalho de uma melhor preparação técnico-profissional. São apontadas debilidades ao sistema de ensino, apelidado de excessivamente teórico e com fraca ligação ao tecido económico.<sup>73</sup> Traços estruturantes das reformas empreendidas pelo Ministro da Educação Roberto Carneiro (1987-1991), a valorização do ensino profissional e a procura da sua articulação com o mercado de trabalho.<sup>74</sup> Destaca-se a criação das escolas profissionais.<sup>75</sup> No intuito de implementar no terreno a Lei de Bases do Sistema Educativo, é criada a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), cabendo-lhe implementar as orientações do XI Governo para a educação, de acordo com os objetivos de descentralizar e modernizar o setor administrativo do sistema educativo e a valorização dos recursos humanos. As reformas empreendidas por Roberto Carneiro tiveram um impacto profundo nas orientações de política educativa dos governos subsequentes (Cerqueira e Martins, 2011).<sup>76</sup> O ensino profissional não está isento de de um certo maniqueísmo: «ensino teórico» *versus* «ensino prático», «educação» *versus* «formação» ou «alunos» *versus* «formandos».<sup>77</sup> O ensino profissional constitui hoje numa realidade efetiva no sistema de ensino como o mostra o aumento e diversificação desta oferta do sistema de ensino, bem como o grande aumento do número de jovens a frequentar o ensino profissional (Cerqueira e Martins, 2011: 138). A reforma do ensino empreendida a partir do biénio de 2004-2005, cujos antecedentes remontam aos finais da década de 90 do século XX, abrangeu um conjunto alargado de medidas que vão desde o regime da autonomia das escolas,

---

<sup>73</sup> A este respeito *vide* as referências sobre a “*valorização profissional do trabalhador*” e a “*universalização acelerada do acesso à escolaridade de nove anos*”, no Programa do XI Governo (1987).

<sup>74</sup> O reforço da componente do ensino profissional passou por medidas como a implantação da rede de escolas do ensino profissional, o reforço do ensino politécnico, a integração da oferta de cursos profissionais na rede de estabelecimentos de ensino regular de nível básico e secundário.

<sup>75</sup> Com o Decreto-lei nº 26/89, de 21 de janeiro, intitulado de Revisão Curricular do Ensino Básico e Secundário e o Decreto-lei nº 286/89, de 29 de agosto.

<sup>76</sup> Acerca destas e de outras problemáticas sobre o ensino profissional em Portugal nas últimas décadas, *vide* Machado da Silva (1993), Abrantes (2003), Saboga (2009) e Camacho Costa (2010).

<sup>77</sup> Sobre a problemática da ressocialização escolar em contexto da educação das classes populares e a implementação do modelo das chamadas «escolas de segunda oportunidade» *vide* Haecht (2005) e Vienne (2005).

passando pela administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar, do ensino básico e secundário, à reorganização curricular e dos programas dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos (Cerqueira e Martins, 2011: 139).<sup>78</sup> Em 2002 é publicada a Lei Orgânica do Ministério da Educação, onde é expresso o objetivo de “*qualificação dos recursos humanos e as necessidades da competitividade da economia global*” (Cerqueira e Martins, *op. cit.*, p. 140).<sup>79</sup> É apresentada em 2003 a discussão pública da Revisão Curricular do Ensino Secundário. O XV Governo Constitucional, através do Ministro da Educação David Justino (2002-2004), no preâmbulo ao Decreto-lei nº 74/2004, de 26 de março, estabelece como prioridades de política educativa a formação e qualificação dos jovens e o combate ao insucesso e abandono escolar. Na Portaria nº 550-C/2004, de 21 de maio, David Justino abre a rede pública de escolas secundárias à oferta de cursos profissionais de nível secundário. Uma outra inovação deste diploma é o recurso a metodologias de reconhecimento e validação de competências adquiridas pelos formandos por via formal, não formal ou informal. No mesmo diploma incentiva-se a parceria entre estabelecimentos de ensino e parceiros institucionais locais, em particular, as empresas. É dada prioridade à formação tecnológica em áreas com procura no mercado de trabalho.<sup>80</sup> A implantação do ensino profissional em Portugal no último quartel do século XX, foi acompanhada da entrada de fundos comunitários através dos vários programas de apoio. Refira-se aqui o POPH - Programa Operacional de Potencial Humano, que substituiu o PRODEP - Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal, criado no âmbito dos vários QCA - Quadros Comunitários de Apoio e do Fundo Social Europeu, que terminou em 2006.<sup>81</sup> A Iniciativa Novas Oportunidades, programa enquadrado pelo Plano Nacional de Emprego e pelo Plano Tecnológico, procurou articular diferentes dimensões sociais, como a educação, formação

---

<sup>78</sup> Decreto-lei nº 115- A/98, de 4 de maio.

<sup>79</sup> A presente lei previa a criação do Catálogo Nacional de Qualificações, do Catálogo Modular de Formação Profissional e a conceção dos Referenciais de Formação, orientados fundamentalmente para a formação de técnicos intermédios (qualificação profissional de nível III). Previa-se também uma estrutura curricular dividida em três componentes - formação sociocultural, científica e técnica - baseada na formação modular, integrando a formação em estágio ou em contexto de trabalho.

<sup>80</sup> Art. 8º, da Portaria nº 550-C/2004, de 21 de maio.

<sup>81</sup> Através do POPH foram disponibilizados cerca de 8,8 mil milhões de euros, dos quais 6,1 mil milhões são comparticipação do Fundo Social Europeu (FSE). Quanto ao Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN), programa que enquadrava a aplicação da política comunitária de coesão social em Portugal para o período de 2007-2013, substituindo os três Quadros Comunitários de Apoio (QCA), a parte dirigida à qualificação de recursos humanos representa 37% dos fundos estruturais (Cerqueira e Martins, 2011: 142 [cf. POPH, 2007: 5]).

profissional e empregabilidade.<sup>82</sup> Apesar das críticas que por vezes lhe são apontadas, este programa contribuiu para a consolidação da oferta profissionalizante em Portugal (Cerqueira e Martins, 2011). Refira-se também a criação do Sistema Nacional de Qualificações,<sup>83</sup> apoiado em outros dois instrumentos, o Quadro Nacional de Qualificações e o Catálogo Nacional de Qualificações (Cerqueira e Martins, *id.*, *ibid.*).<sup>84</sup> Neste contexto refira-se a criação em 2004 dos CEF - cursos de educação e formação, dirigidos a jovens com idade igual ou superior a quinze anos.<sup>85</sup> São regulamentadas as tipologias dos percursos escolares, as condições de acesso e de certificação escolar e profissional dos cursos CEF (IGE, 2005: 69). O acesso dos jovens aos cursos CEF e a escolha do curso é apoiado pelos Centros de Apoio Sócio-Educativo (CASE) e pelos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) das escolas. É celebrado um contrato de formação entre a escola e o formando ou um seu representante no caso deste ser menor onde são estabelecidas as condições, direitos e deveres.<sup>86</sup> São criados em 2004 os cursos profissionais (CP) de nível secundário.<sup>87</sup> São criados os CET - cursos de especialização tecnológica, uma oferta profissionalizante pós-secundária, de nível não superior, conferindo um diploma de especialização tecnológica e profissional de nível IV.<sup>88</sup> Esta modalidade de formação destina-se a quem já possua um curso do ensino secundário ou equivalente, com qualificação profissional de nível III (IGE, *op. cit.*, p. 75).

---

<sup>82</sup> Tendo em vista os baixos índices de escolarização dos portugueses, apostando na qualificação da população (GEP/MSSS, 2012).

<sup>83</sup> Pelo Decreto-lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro. Como refere o prólogo deste diploma “o Sistema Nacional de Qualificações assume objectivos já afirmados na Iniciativa Novas Oportunidades — desde logo o de promover a generalização do nível secundário como qualificação mínima da população — e promove os instrumentos necessários à sua efectiva execução, em articulação com os instrumentos financeiros propiciados, nomeadamente pelo Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013.

<sup>84</sup> Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho.

<sup>85</sup> Por Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho.

<sup>86</sup> Pelo Decreto-lei n.º 30/02, de 20 de dezembro, substituído pela Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro.

<sup>87</sup> No ano de 2004 e 2005, os cursos profissionais funcionaram em regime de experiência pedagógica (IGE, 2005: 73). Criados por Despacho n.º 14 758/04 de 23 de julho, alterado pela Retificação n.º 1 645/04, de 2 de setembro, que estabelece de acordo com o previsto no art.º 38.º da Portaria n.º 550-c, de 21 de maio, as condições de funcionamento dos cursos profissionais de nível secundário na rede de escolas públicas, criados pelo Decreto-lei n.º 74/04, de 26 de março.

<sup>88</sup> Regulamentados pelas Portarias n.º 698/2001, de 11 de julho e n.º 392/2002, de 12 de abril.

## **Capítulo III - Metodologia**

### **3. 1. Formulação das hipóteses de trabalho**

A investigação de terreno procurou seguir de perto o quadro teórico delineado nos capítulos I e II. Do enunciado nestes dois capítulos realçam-se duas ideias principais:

*a) O ensino profissional constitui um instrumento de política educativa dirigida ao progresso social e económico das nações;*

*b) O ensino profissional orienta-se para a formação da força de trabalho em diversas áreas de atividade económica, não esquecendo fins sociais, como a atenuação das desigualdades culturais.*

Para a operacionalização empírica destas duas ideias-chave, recorreu-se a duas hipóteses de trabalho:

**H1:** O ensino profissional é marcadamente classista. Os discentes provêm na sua maioria das classes populares.

**H2:** O ensino profissional é marcadamente interclassista. As diversas classes sociais e frações de classe estão representadas no ensino profissional.

As duas hipóteses de trabalho acima formuladas centram-se na pertença social dos públicos que frequentam o ensino profissional.<sup>89</sup> Como se procurou ilustrar nos capítulos anteriores, o espaço social não é homogéneo. É constituído por uma hierarquia de lugares e posições sociais, refletindo condições económicas, sociais e culturais diversas. Pressupõe-se que as diferenças de percurso escolar refletem as diferenças de condição social. Os trajetórias bem como as escolhas de vida não são por isso fruto do acaso, ou tão só, de escolhas mal refletidas. Como sugere Bourdieu, “*não existe sujeito ou ator, mas práticas cujo sentido, em última análise escapa sempre ou em parte àquele que as põe em prática*” (Étienne, 1998: 38-39 [cf. Bourdieu]). O espaço social e as relações sociais dependem de fatores estruturais, bem como de fatores dinâmicos, em grande medida conflitantes e exteriores à vontade do indivíduo.<sup>90</sup> Posto este

<sup>89</sup> Por hipóteses de trabalho entende-se um conjunto de explicações aceites como provisórias no processo de investigação.

<sup>90</sup> João Ferreira de Almeida, no artigo “*Temas e Conceitos nas Teorias da Estratificação Social*”, aborda as desigualdades sociais nos seguintes termos: “*A que questão se trata de responder? Partindo do pressuposto de que*

esboço, pretendeu-se dar resposta a questões como: *quais as origens sociais dos discentes que frequentam o ensino profissional?; qual a sua opinião acerca do estabelecimento e do curso frequentado?; e quais as suas aspirações e expectativas de vida futuras?* Para além de constituir uma oferta com valências próprias, é reconhecido aos ensinos técnico e profissional virtualidades na diminuição das taxas de abandono e insucesso escolar. A desvalorização de que tem sido alvo, tende a não refletir os resultados práticos conseguidos ao nível da inclusão de jovens diplomados pelo ensino profissional no mercado de emprego. A renovada aposta do Estado no ensino profissional constitui um sinal da importância da formação profissional e da sua relação com as políticas de emprego.

### **3.2. Definição dos conceitos e identificação das variáveis. A construção do modelo de análise**

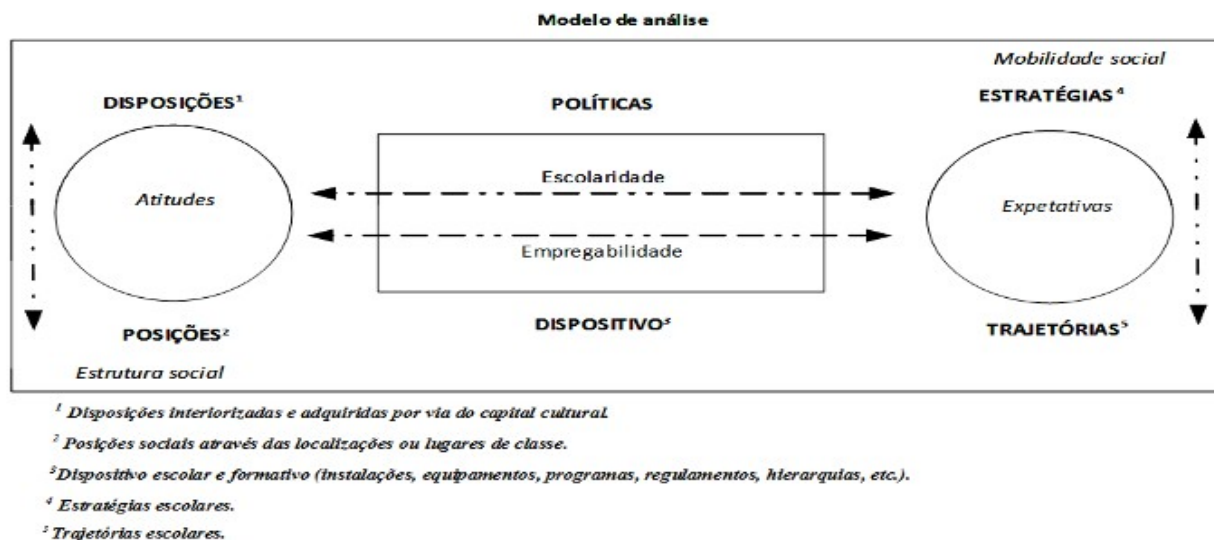
O modelo de análise apresentado na figura I tem a forma de um diagrama dinâmico.<sup>91</sup> A relação entre os conceitos que identificam as diferentes variáveis é figurativamente representada pelo tracejado e pela orientação das setas. Os conceitos principais, orientadores da pesquisa, surgem sublinhados a negrito e a maiúsculas. O diagrama pretende representar conceptualmente o espaço das posições e relações sociais. O espaço social é delimitado por dois conceitos fundamentais: estrutura e mobilidade social. Por estrutura entendem-se os fenómenos sociais que tendem a permanecer ao longo do tempo, induzindo processos de inércia e de imobilização social. Por mobilidade entendem-se os processos sociais que tendem a modificar a natureza das relações sociais, com reflexo nas posições e lugares ocupados no espaço social, estimulando a inovação e o dinamismo. Ambos os processos tendem a interagir entre si, fixando ou modificando a natureza das relações entre os grupos sociais. O espaço social interage com as instituições sociais como o sistema de ensino e a escola. No modelo de análise representa-se a estrutura e mobilidade sociais enquanto conceitos antitéticos, opondo relações de força e diferentes capacidades de mobilização de recursos dos grupos entre si. Na sociedade portuguesa como nas demais sociedades de capitalismo avançado, a interação entre os processos estruturais e a mobilidade e dinâmica sociais é contraditória entre si, tendendo a sobrepor-se consoante as

---

*as desigualdades sociais têm carácter universal, pretendem-se explicar as razões da estratificação em todos os sistemas sociais, tendo em conta a distinção analítica entre o problema do sistema de posições na estrutura e o problema do acesso dos indivíduos a essas posições”* (Ferreira de Almeida, 1981-2: 174).

<sup>91</sup> Conforme indicado pela orientação das setas.

conjunturas, nos efeitos e impactos produzidos. Ainda assim, os processos estruturais tendem a pesar mais em sociedades como a portuguesa e nos países da Europa do sul do que nos países industrializados do norte da Europa.



[Figura I]

No modelo de análise, a estrutura social surge graficamente representada pelo conjunto de posições ocupadas pelas diferentes classes e frações de classe. O modelo de análise representa as instituições sociais, de onde se destaca o papel do Estado, através das políticas públicas, entendidas enquanto tal, como cumprindo funções sociais, com relevância para as funções educativas.<sup>92</sup> A escola como instituição social é permeável ao choque de valores e aos pressupostos ideológicos, que se sobrepõem e acompanham a transmissão do conhecimento. A escola é constituída por um dispositivo, incluindo os recursos materiais e humanos.<sup>93</sup>

Retornando ao modelo da figura I, como se disse acima, este integra os processos

<sup>92</sup> São duas as funções principais do ensino profissional: a) o ensino e a aprendizagem em moldes semelhantes aos que são praticados no ensino escolar, atribuindo no final do percurso um título escolar; b) formar para uma profissão, atribuindo no final do percurso um título profissional. Decorrente destas funções principais, são quatro as condições de sucesso da trajetória escolar e formativa: a) a conclusão com sucesso das duas componentes, escolar e formativa; b) a entrada no mercado de trabalho e o exercício de uma profissão qualificada; c) o prosseguimento de estudos, acedendo, por exemplo, ao ensino superior; d) o acesso a formação contínua especializada no âmbito profissional. A concretização destes objetivos não é linear, nem está isenta de contingências. Como considera Fernando Gil, em *Razão e Escola: O Que É (E Não É) Ensinável*, considera: "não há um cursus escolar, mas dois, e só dois. A discriminação das populações escolares é uma determinação essencial (não trivial) dos sistemas de ensino que se encontra atestada, geograficamente por assim dizer, ao nível do secundário. De uma maneira ou de outra, os sistemas de ensino (quer binários quer integrados) consagram, ou auto-engendram, a existência de dois cursos: profissional e de ensino geral, caracterizados por currículos diferentes, diferentes métodos de ensino e de avaliação e (mas veremos que se trata aí de um efeito secundário) por alunos oriundos de classes sociais igualmente diferentes" (Gil, 1976: 720).

estruturais e de mobilidade social. Este apresenta outros quatro conceitos: as disposições interiorizadas, as políticas sociais, as trajetórias e estratégias escolares. Por *disposições interiorizadas* entendem-se os modos de estar, de ser, de pensar e fazer, caraterísticos ou próprios de determinadas classes sociais ou de indivíduos. As classes sociais e os indivíduos tendem a seguir ou a copiar comportamentos, maneiras de pensar, modos de estar, tendo como referentes outras classes e indivíduos, que lhes são próximos ou significativos. Portanto, a aprendizagem opera-se por socialização, pela adoção de modelos de conduta, no contacto com terceiros.<sup>94</sup> As *políticas sociais*, e em particular, as políticas educativas adotadas pelo Estado procuram, nos objetivos formulados, reduzir as desigualdades sociais através do incremento da educação formal. Por *trajetórias escolares* entendem-se os percursos de mobilidade escolar, da continuidade desses percursos, seguindo os vários ciclos e níveis de estudos, ou da mobilidade entre modalidades de ensino e formação, optando por outras vias, ora encurtando as mesmas, interrompendo ou abandonando o sistema de ensino. Por *estratégias escolares* entendem-se por sua vez as escolhas e as expetativas de mobilidade vertical.

### **3.3. As técnicas de inquérito aplicadas**

A escolha das técnicas e dos instrumentos de inquérito, dirigiu-se a um universo populacional de discentes a frequentar o ensino profissional. A presença de um universo de estabelecimentos e alunos muito grande, constituía à partida um problema para a investigação, dada a exiguidade de tempo e a carência de meios. Outra dificuldade relacionou-se com o contacto das instituições e a obtenção das autorizações necessárias, nomeadamente as direções dos estabelecimentos. Apesar de algumas dificuldades iniciais, estas foram sendo rapidamente ultrapassadas. Salienta-se o acolhimento dado pelos responsáveis dos estabelecimentos aos propósitos do inquérito e à sua aplicação. A investigação empírica decorreu em diferentes estabelecimentos de ensino e formação profissional, da rede pública e privada, localizados na região do Grande Porto. Procurou-se obter uma amostra representativa do universo alvo de estabelecimentos, ofertas formativas e públicos. Utilizaram-se como instrumentos de recolha de

---

<sup>93</sup> Por dispositivo entende-se o «aparelho técnico», constituído por instalações, equipamentos e pessoal. Por «aparelho ideológico» entende-se a componente dos programas e normas, assim como a ação pedagógica dos «especialistas» (professores/formadores).

<sup>94</sup> A aprendizagem por socialização inclui a aprendizagem informal, através da aprendizagem de regras e normas de vida básicas, como a higiene, a convivência, aprendidas em meio familiar ou através da aprendizagem formal, pela educação e a ação e frequência da escola.

dados, o questionário estruturado, combinando questões de resposta «fechada» e questões de resposta «aberta», a ser preenchido pelos inquiridos, e um guião de entrevista dirigido aos dirigentes dos estabelecimentos e professores, a ser administrado por um inquiridor. A oferta de cursos incluídos na amostra, de nível secundário, e por áreas de atividade económica, abrangiam o setor da indústria, das novas tecnologias e multimédia, a administração e gestão e as artes aplicadas. Os *curricula* dos cursos incluíam uma componente de formação socio-cultural, técnico-científica e de prática profissional. Os inquiridos eram na sua maioria jovens adolescentes em idade de frequência escolar. A amostra incluía também jovens adultos e adultos. Estes concentravam-se sobretudo num curso de especialização tecnológica e num curso de formação de adultos em situação de desemprego/procura de novo emprego. O tratamento estatístico (a codificação das respostas) dos dados do inquérito por questionário foi realizado com o auxílio do programa informático *IBM SPSS Statistics 19*.<sup>95</sup> A cada questão correspondeu uma variável (*variable*), identificada por um código (*name*), por um nome (*label*) e por indicadores (*values*), entre outros critérios de codificação. A programação correta das variáveis permitiu a correta inserção dos dados (*data*). A tipologia de respostas gerada pela programação das *variables* procurou simular em ambiente informático (*variable view* e *data view*), as respostas que seriam obtidas através do cálculo estatístico e probabilístico direto. Nas questões de resposta «aberta», optou-se por uma técnica qualitativa de codificação das respostas, por categorias sintéticas como a tipologia utilizada no Quadro N (anexo I). O critério escolhido aqui foi o critério geográfico. Outros critérios utilizados, foram o lugar de naturalidade e o lugar de residência. As categorias obtidas distribuem-se por doze zonas geográficas. Os inquiridos com naturalidade num país estrangeiro correspondem a filhos de emigrantes portugueses a residir no estrangeiro ou que entretanto se fixaram provisória ou definitivamente em Portugal, corresponde também a filhos de estrangeiros a residir em Portugal ou inquiridos provenientes dos países de língua oficial portuguesa (PALOP'S).

### **3.4. Algumas características da amostra**

O sistema de ensino português abrange os subsistemas escolar e profissionalizante.<sup>96</sup> O ensino profissional integra duas etapas. Uma primeira etapa dirigida à formação inicial,

---

<sup>95</sup> Sigla de *Statistical Package for Social Sciences 19*.

<sup>96</sup> As nomenclaturas podem entretanto ter sofrido alterações em face de nova legislação introduzida.



compreende o sistema de aprendizagem, os cursos profissionais e o ensino tecnológico. Uma segunda etapa é composta pelos cursos de especialização tecnológica (CET). Estes cursos pressupõem um contacto prévio com o mundo do trabalho e experiência profissional na área de formação inicial (Gonçalves, 1997: 148-149).<sup>97</sup> As instituições onde foi administrado o inquérito oferecem cursos de formação profissional, em diferentes modalidades de formação, assim como áreas de conhecimento científico, técnico e profissional diversas.<sup>98</sup> Estas instituições procuram articular a componente de formação sociocultural, com as componentes científica, técnica e profissional, visando a formação integral do indivíduo, de acordo com três dimensões pedagógicas: o conhecimento teórico-prático («saber-fazer»), a socialização («saber-estar») e a experiência («saber-aprender») (Gonçalves *et al.*, 1997, p. 140 [cf. Le Boterf, 1989]).

Os estabelecimentos e cursos onde foi aplicado o inquérito são na sua maioria frequentados por indivíduos do género masculino. No entanto, alguns dos cursos apresentam preponderância feminina. Esta pode ser explicada pela oferta de cursos em áreas como o secretariado e administração, o turismo e as artes aplicadas. No quadro I (anexo I) apresenta-se a distribuição dos formandos por género e por instituição. No conjunto dos estabelecimentos, 66% dos discentes são do género masculino e 33,5% são do género feminino.<sup>99</sup> Por instituições, as que tem maior peso masculino são, o CENFIM (34,6%), o IPTA (14,7%) e a ESSR (11,5%). As instituições com maior presença feminina são, a ESSR (13,1%) e o FOR-MAR (9,9%). A tradicional presença masculina no ensino profissional pode explicar-se pela sua entrada mais cedo no mercado de trabalho (Ângelo, 1975). Excluindo um «efeito de género» em face de instituições e cursos vocacionados para públicos femininos, a maior presença masculina no ensino profissional tende a ser compensada com a crescente presença feminina em diversas modalidades e cursos. Esta pode ser explicada em parte pela representação feminina nos níveis de escolaridade mais baixos. As mulheres com mais de 65 anos, mais do que os homens da mesma faixa etária, sobrepõem nas estatísticas da iliteracia. Tal pode explicar-se pelo

---

<sup>97</sup> Os cursos de especialização tecnológica são uma vertente da formação profissional, de transição escolar para o ensino superior e de especialização técnica e profissional. Não confere um grau académico mas apenas um título profissional de especialização tecnológica. As unidades curriculares realizadas num curso CET podem ser objeto de reconhecimento curricular no âmbito da candidatura (e frequência) a cursos superiores.

<sup>98</sup> O inquérito decorreu nos seguintes estabelecimentos: CENFIM - Centro de Formação Profissional da Indústria Metalúrgica e Metalomecânica, FOR-MAR - Centro de Formação Profissional das Pescas e do Mar, Escola Artística de Soares dos Reis, CECO - Centro de Formação Profissional para o Comércio e Afins e o IPTA - Instituto Profissional de Tecnologias Avançadas.

<sup>99</sup> No quadro surge um caso não identificado (n/i).

envelhecimento feminino, como pela manutenção de baixos índices de escolarização feminina.<sup>100</sup> No trabalho, as mulheres continuam a ser as mais afetadas pelos baixos salários e baixas qualificações.<sup>101</sup> As estatísticas gerais da população mostram, por outro lado, uma crescente presença feminina no sistema de ensino, nos diversos níveis. Assim, os dados do ensino secundário (50,7%) e do ensino superior (53,3% dos inscritos e 60,1% dos diplomados) evidenciam a crescente presença feminina no sistema educativo.<sup>102</sup> Os dados do quadro II mostram por sua vez que a presença feminina no sistema de ensino tende a destacar-se em modalidades que integram os chamados «percursos nobres», como por exemplo, a frequência do «ensino regular» e do «ensino artístico especializado».<sup>103</sup> Em contrapartida, as raparigas compõem a maioria dos inscritos em cursos dos chamados «percursos alternativos». No quadro III podem observar-se as taxas de conclusão/aproveitamento dos inquiridos, por nível de escolaridade, modalidade de ensino/formação e por género.<sup>104</sup> Os resultados indicam que as raparigas tendem a apresentar melhor aproveitamento do que os rapazes, incluindo nos «cursos tecnológicos». No quadro IV apresentam-se os inquiridos distribuídos pelas cinco instituições e repartidos por seis classes etárias. A classe com maior frequência (ou classe modal) corresponde à classe dos 15 aos 18 anos (48,7%), seguida da classe dos 19 aos 21 anos (20,4%). Estas duas classes etárias representam a maioria dos formandos inquiridos (69,1%). Estes são na sua maioria jovens, situando-se entre o fim da adolescência e o início da idade adulta. A leitura por

---

<sup>100</sup> Quanto à evolução da população feminina, observem-se os resultados do Recenseamento Geral da População. Em 2011 a população feminina constituía 52,2% da população residente, aproximadamente 5,5 milhões. Apresentou um crescimento de 2,9%, entre 2001 e 2011. A taxa de feminilidade\* passou de 107,1 para 109,2 mulheres por cada 100 homens no decorrer da mesma década. Verificou-se, por outro lado, uma diminuição do número de mulheres nas classes etárias mais jovens: -5,0% na classe etária com menos de 15 anos e -22,4% na classe etária dos 15 aos 24 anos. Noutras classes etárias, aumentou a proporção de mulheres: 6,1% na classe etária dos 25 aos 64 anos e 19,1% na classe com 65 ou mais. Na classe etária com 75 ou mais anos, o aumento foi de 37,6% (INE, *Estatísticas no Feminino: Ser Mulher em Portugal, 2001-2011*). \*A taxa de feminilidade é igual ao número de mulheres X 100 homens / = número de mulheres por 100 homens].

<sup>101</sup> A presença feminina no ensino superior e no mercado de trabalho não escondem as debilidades e assimetrias da escolarização e do emprego feminino. Em 2011 constata-se que cerca de 18,1% das raparigas com idades entre os 18 e os 24 anos não recebeu qualquer tipo de educação, formal ou não formal, comparativamente com 23,2% para a população total do mesmo grupo etário. Para o mesmo ano, as mulheres com idade igual ou superior a 15 anos que não possuem qualquer nível de escolaridade representavam 14,0%. Pesando aqui a situação das mulheres com idade igual ou superior a 65 anos. Para a população total, este indicador representa 10,6% (cf. INE, 2012b). Em 2011, a taxa de desemprego feminina foi de 13,1%, enquanto o desemprego na população total situou-se nos 12,7% (INE, *Estatísticas no Feminino: Ser Mulher em Portugal, 2001-2011*).

<sup>102</sup> *Id., ibid.*

<sup>103</sup> Alunos matriculados na rede pública e privada do ensino em 2010/2011 em Portugal, por género (fonte: INE).

<sup>104</sup> Dados do INE para o ano de 2012.

estabelecimentos revela que são três as instituições que mais contribuem para o contingente jovem na amostra. A saber, a ESSR (19,4%), o IPTA (15,7%) e o CENFIM (13,6%). A idade normal de entrada e término do ensino secundário situa-se entre os 15 e 18 anos. Para o conjunto das instituições pode observar-se que é nesta faixa etária que se situam a maioria dos inquiridos (69,1%). Não deixa de ter algum relevo o grupo dos jovens entre a classe etária dos 19 e 21 anos a frequentar o ensino secundário (20,4%). Este intervalo situa-se um pouco acima da idade normal de frequência desde nível de ensino. Este grupo forma 1/3 dos casos. Tal é indiciador da presença de jovens com uma ou mais reprovações ou que porventura já terão abandonado o sistema de ensino, tendo-o entretanto retomado. O cruzamento entre as categorias idade e o género não revela discrepâncias significativas. Isto explica-se pela diferença amostral de efetivos masculinos (2/3) e femininos (1/3) (quadro V). Na classe etária dos 19 aos 21 anos (quadro V), os rapazes (15,2%) são em maior número do que as raparigas (5,2%). Como se disse acima, esta classe sai um pouco fora da idade normal de frequência do nível secundário. Tal pode indiciar diferenças de percurso escolar de rapazes e raparigas. Num dos primeiros estudos da sociologia portuguesa sobre desigualdades sociais e o sistema de ensino, datado de 1975, Vítor Ângelo mostrou que à época os rapazes apresentavam taxas mais elevadas de aproveitamento escolar do que as raparigas, tanto no ensino liceal como no ensino técnico. Os rapazes estavam como tal em melhores condições de prosseguir os estudos superiores. Volvidos 38 anos sobre a publicação do trabalho de Ângelo e suprimidos muitos dos constrangimentos legais que dificultavam a progressão escolar de muitos jovens, o sistema de ensino hoje mostra uma realidade distinta. As raparigas encontram-se em melhores condições para prosseguirem estudos superiores, em face do aproveitamento demonstrado. Apresentam melhores resultados escolares e trajetórias escolares mais lineares, e em subsistemas de ensino de referência. É destacada a presença feminina no ensino superior. Tal leva alguns autores a falar mesmo de um processo de feminização do ensino superior. A equipa de investigadores liderada por Cristina Roldão<sup>105</sup>, num estudo apresentado ao Encontro de Sociologia da Educação que decorreu em Lisboa no ano de 2009, apoiando-se nos dados recolhidos no inquérito realizado,<sup>106</sup> bem como nas conclusões de

---

<sup>105</sup> Equipa constituída por Cristina Roldão (org.), David Nóvoas, Susana Fernandes e Teresa Duarte. No âmbito do Observatório de Trajectos dos Estudantes do Ensino Secundário, Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação (GEPE) e do Ministério da Educação, procederam em 2009 à apresentação pública dos resultados do trabalho de investigação intitulado “*Desempenho Escolar: Do Ensino Básico à Entrada no Ensino Secundário*” (publicado nas atas do encontro).

<sup>106</sup> Nm inquérito a alunos do 10º ano ou equivalente da rede de escolas do ensino público e privado.

outros estudos,<sup>107</sup> sublinham a tendência já constatada em meados dos anos 70, de que as raparigas tendem a apresentar trajetórias escolares mais duradouras e a estar mais representadas no ensino escolar, nomeadamente nos cursos científico-humanísticos e nos cursos do ensino artístico especializado. Em contraste, os rapazes estão mais representados no ensino profissional. As conclusões dos autores mostra que os rapazes procuram uma inserção mais rápida no mundo do trabalho, optando por percursos escolares mais curtos. As raparigas tendem a preferir o prosseguimento de estudos, optando por percursos escolares mais longos. Mais à frente retomaremos esta mesma discussão, analisando os resultados do inquérito aos formandos, concernentes a episódios de retenção e interrupção no passado.

## **Capítulo IV - Os formandos inquiridos**

### **4. 1. Origem geográfica e social**

No quadro VI procedeu-se à agregação dos formandos inquiridos por zonas de naturalidade. A relação entre naturalidade e residência dos formandos e a localização dos estabelecimentos de ensino profissional sugere algumas considerações. Os dados mostram que os discentes são na sua maioria naturais dos concelhos limítrofes do Porto (44,6%), seguidos pelos naturais da cidade do Porto (34,9%). Não deixam de ser significativos os efetivos naturais de outras zonas do país (20,4%). O quadro VII mostra a distribuição por zonas de residência. Os dados apresentados são ainda mais esclarecedores. Na sua maioria os formandos residem na Área Metropolitana do Porto (68,1%) e na cidade do Porto (20%). Os testes de correspondência bivariada de Pearson e Spearman<sup>108</sup> evidenciam a existência de uma correlação positiva, com algum significado para as categorias «freguesia de naturalidade» e «freguesia de residência». No entanto, a correlação estabelecida não indica forte correlação entre a localização dos estabelecimentos e a naturalidade ou residência dos inquiridos. Tal poderá explicar-se por razões ligadas à exiguidade de efetivos amostrais ou a enviesamentos da própria amostra, não controlados.

Quanto às origens sociais dos discentes, nos quadros VIII e IX estão presentes, respetivamente, os níveis de escolaridade do pai e da mãe. A leitura simultânea dos dados dos

---

<sup>107</sup> Citando para o efeito os resultados dos estudos desenvolvidos por Almeida e Vieira (2006), Alves (1998), Silva (1999), Almeida (2005), Wall (2005), Baudelot e Establet (1998), Grácio (1997), assim como dos próprios.

<sup>108</sup> Correlação de Pearson igual a 0,576 e correlação de Spearman igual a 0,594 para uma amostra válida de 182 indivíduos (fonte: Resultados do inquérito).

dois quadros evidencia níveis de escolaridade parentais baixos. A maioria destes ascendentes fica-se pelo ensino básico. Mais no caso do pai (74,9%) do que no caso da mãe (67,5%). As mães estão mais representadas no ensino secundário (18,8%) do que os pais (17,3%). As mães estão mais representadas também no ensino superior (9,9%) do que os pais (5,2%). Nos quadros X e XI apresentam-se respetivamente a condição do pai no trabalho e a situação do pai na profissão. A maioria dos pais dos formandos «exerce uma profissão» (66,5%). E fá-lo principalmente na condição de «trabalhador por conta de outrem/assalariado» (57,7%). Quanto à situação dos ascendentes paternos em situação de inatividade (31,2%), na sua maioria encontram-se na situação de desemprego (15,2%). Os restantes pais em situação de inatividade integram o grupo de reformados e pensionistas (14,1%). A maioria dos ascendentes paternos exerce uma atividade profissional (66,5%). Nos quadros XII e XIII apresentam-se por sua vez os dados relativos à condição da mãe no trabalho e à situação da mãe na profissão. A maioria das mães dos formandos exerce uma profissão (53,9%). Este valor é comparativamente menor do que no caso dos pais (66,5%). E fá-lo sobretudo na situação de assalariada (64,4%). Embora baixa, a percentagem das mães que se «ocupa das tarefas domésticas» (14,6%), não deixa de manifestar na vida familiar a prevalência de marcas da divisão sexual de papéis familiar.

Os quadros XIV, XV e XVI apresentam a distribuição dos agregados familiares por lugares de classe.<sup>109</sup> Os três quadros baseiam-se na Tipologia de Classes e Frações de Classe presente em “*Classes Sociais e Trajectórias Intergeracionais*” (Magalhães, 1994). A distribuição dos núcleos familiares de origem e de pertença de classe baseou-se na consulta da Classificação Nacional das Profissões de 2010. No quadro XVII apresentam-se distribuídos os lugares de classe familiar de origem e de pertença dos inquiridos. Na sua maioria estes correspondem a agregados familiares da pequena burguesia (64,8%) e operariado (33%). Os inquiridos com origem na burguesia são neste caso muito pouco representativos (2,4%). A pequena burguesia, bastante heterogénea entre si, pela presença de diferentes frações, divide-se entre o exercício de atividades administrativas, passando pela hotelaria e restauração nas frações intermédias e os serviços domésticos (empregadas domésticas) na sua base. É considerável o número de trabalhadores independentes e isolados, constituído por pequenos patrões do ramo oficial (reparação automóvel, serralharia e eletricidade) e dos trabalhadores autónomos,

---

<sup>109</sup> O lugar de classe identifica uma determinada pertença de classe herdada pelo indivíduo do grupo social de origem ou de pertença. A localização de classe indica que indivíduos e grupos sociais estão sujeitos a constrangimentos estruturais, em particular os económicos, que determinam, em última instância, as suas escolhas e o seu modo de ser e estar no mundo social.

formado sobretudo por mecânicos, serralheiros e eletricitas. Menos visível, a presença dos trabalhadores independentes da restauração e hotelaria. É relevante a presença dos quadros técnicos intermédios (quadro XVII: 17,1%), divididos entre as chefias operacionais e as profissões técnicas qualificadas. Os especialistas das profissões intelectuais e científicas, integrando professores e outros profissionais das áreas do ensino, cultura e artes surgem pouco representados na amostra (5,3%). A burguesia surge neste contexto ainda menos representada (2,4%), denotando-se a pouca presença desta na amostra, indiciando a pouca atratividade que exerce o ensino profissional nesta classe social. O quadro XVII é revelador da presença das diferentes frações da pequena burguesia.<sup>110</sup> Um outro aspeto que o quadro XVII indica, é a existência de relações familiares marcadas pela proximidade social de pai e mãe. Como se pode observar nos quadros XVIII e XIX, reparando nos dados referentes a categorias sociais próximas, como a pequena burguesia de execução e o operariado, as fronteiras de classe entre pai e mãe surgem aqui pouco demarcadas. As mulheres estão contudo mais representadas na pequena burguesia de execução (26,7%) do que no operariado industrial (21,5%). Por sua vez, os pais surgem mais representados no operariado industrial (37,7%) do que na pequena burguesia de execução (13,1%). Esta diferenciação tende a refletir, por um lado, a divisão sexual do mundo do trabalho entre homens e mulheres, em que aqueles tendem a exercer as atividades mais pesadas na indústria e estas relacionam-se mais com atividades do setor do comércio e serviços. Estas diferenças tendem a mostrar, por outro lado, quão importante para a mulher tem representado o reforço da sua presença no mercado de trabalho. Esta presença tem contribuído para acelerar, em geral, as dinâmicas de mobilidade socioprofissional e a alavancagem social de determinados grupos, como tem reforçado o dinamismo económico.

Na leitura dos quadros XVIII e XIX, os ascendentes integrantes da burguesia só muito residualmente surgem indicados pelos inquiridos (2,5%), e no caso, pelo lado da burguesia dirigente e profissional. *Quererá isto dizer que as classes superiores parecem demonstrar pouco interesse em ver os seus filhos frequentar o ensino profissional?* O presente inquérito parece confirmar uma boa parte dos resultados dos estudos sociológicos que se debruçaram sobre esta matéria. Convirá ter em conta que o ensino profissional não é homogéneo, tendo ao nível das

---

<sup>110</sup> Isto é, das frações inferiores das classes médias. De acordo com Dulce Magalhães, o crescimento das classes médias em Portugal deve-se à complexificação, segmentação e terciarização da economia e da sociedade. Esta dinâmica caracteriza-se pelo declínio das classes tradicionais como o operariado urbano e rural, com a correlativa perda de efetivos no setor industrial e agrícola, a que não serão alheias as dificuldades de reconversão, assim como a estagnação nos últimos anos dos setores económicos tradicionais de base, como as pequenas explorações agrícolas, o pequeno comércio de loja de rua ou a indústria de produção intermédia (cf. Magalhães, 1994).

ofertas formativas como dos públicos que as frequentam. Em Portugal como noutras realidades nacionais europeias, o ensino profissional apresenta-se muito diversificado (cf. Gonçalves *et al.*, 1998). O quadro XVII referente ao lugar de classe familiar permite constatar que os ascendentes integrantes do contingente do operariado (33%),<sup>111</sup> face aos diversos estratos da burguesia e pequena burguesia (64,8%), evidencia o crescente peso destes em relação ao operariado, mesmo contabilizando as frações mais proletarizadas da pequena burguesia (empregados da restauração e hotelaria, serviços de vigilância, empregadas domésticas, cozinheiras e profissões afins do comércio e serviços com baixas qualificações académicas e profissionais. Por último refira-se também a pouca expressão do operariado agrícola (1,8%). Denota-se a presença de uma população predominantemente (sub)urbana, com pouca ligação às atividades rurais, como a agricultura e a pecuária.

#### **4.2. Trajetórias, expetativas e escolhas**

A trajetória escolar dos inquiridos surge no quadro XX, na resposta à questão se reprovou alguma vez ou não. Os resultados apresentados cruzam o estabelecimento com as categorias ter reprovado ou não. Mais de dois terços dos inquiridos (62%) afirmam já ter reprovado pelo menos uma vez. Numa leitura comparada dos quadros XXI e XXII, o número de reprovações distribui-se maioritariamente entre uma vez (41,2%) e duas vezes (50,0%). A última reprovação tende a ocorrer mais no 3º ciclo do ensino básico (43,0%), depois no ensino secundário (31,6%) e em seguida no 2º ciclo (21,1%). A percentagem de inquiridos que diz ter reprovado mais do que uma vez constitui mais de metade do total da amostra (58,7%). A última reprovação tende a ocorrer no 3º ciclo do ensino básico, seguida do ensino secundário e menos no 2º ciclo. O facto do 3º ciclo do ensino básico ser um ciclo de transição entre o 2º ciclo e o ensino secundário, poderá explicar o nível de reprovações entre os inquiridos. Esboça-se assim um quadro de insucesso escolar relativo anterior entre estes jovens. Este quadro apresenta ainda outras variações. No quadro XXIII aparecem distribuídos os inquiridos por género, com e sem reprovações. Os rapazes indicam ter reprovado mais (39%) do que as raparigas (22,5%). Estes dados seguem a

---

<sup>111</sup> O operariado integra categorias profissionais como operário da construção civil, pedreiro, serralheiro civil e mecânico, distribuidor, mecânico-eletricista, operário da fundição, camionista, operador de parque, electricista, soldador, motorista, vidreiro, operário fabril, canalizador, gráfico, mecânico, motorista de veículos pesados, carpinteiro, pedreiro, operário corticeiro, estucador, empregado de balcão, pantógrafo, lavador de automóveis, cozinheiro, torneiro mecânico, pintor da construção civil, desinfestador, jardineiro, cantoneiro de limpeza, manobrador de grua, estampador, operador de triagem e cantoneiro de limpeza.

tendência presente nos dados de inquéritos gerais à população.<sup>112</sup> *A presença masculina no ensino profissional reflete o maior insucesso escolar verificado entre os rapazes?* Embora os dados apontem neste sentido, a resposta contudo não é simples nem direta. Poderá perguntar-se o mesmo em relação às raparigas que frequentam o ensino profissional. *Qual a influência das atitudes, preferências e escolhas de género na opção pelo ensino profissional?* Parece existir uma relação entre a escolha de um determinado curso do ensino profissional e o género, como é revelado pelo inquérito.<sup>113</sup>

O quadro XXV apresenta repartidos os formandos com e sem reprovações, por diferentes níveis etários. Os dados dão conta do nível de reprovações entre os inquiridos (62,0%). O insucesso escolar declarado é maior nos inquiridos das faixas etárias mais jovens, em particular, na classe etária dos 15 aos 18 anos (23%), decrescendo com o avanço do nível etário. Neste sentido, os formandos que nunca reprovaram estão mais representados naquela faixa etária (25,7%).<sup>114</sup> *Com um importante contingente de inquiridos com uma ou mais reprovações, quais as razões apontadas pelos formandos para o seu insucesso escolar?* De uma lista de itens previamente sugeridos, solicitou-se aos formandos que indicaram ter reprovado, que seleccionassem três itens por ordem decrescente de importância. O gráfico I mostra a ordenação dos itens por três ordens de razões, em função do género. Para simplificação da análise reter-se-ão apenas os dados do gráfico referentes à primeira ordem de razões. Para os rapazes a reprovação tende a ser encarada em termos do desafeto pela escola. O não gostar da escola é justificado em termos das dificuldades encontradas, com influência no desempenho e nas dificuldades de adaptação ao meio escolar. Como itens mais apontados pelos rapazes, «não se ter esforçado», «não gostar de estudar» e «não gostar de andar na escola». Menos indicados «faltar muito às aulas» e «não gostar das disciplinas». Menos indicadas ainda, «ter problemas

<sup>112</sup> Em Portugal, são mais os rapazes do que as raparigas a engrossar as estatísticas do insucesso e abandono escolares. Entre 2006 e 2007, na faixa etária entre os 18 e os 24 anos, a percentagem de rapazes que se encontra fora do sistema de ensino, tendo apenas completado o ensino básico, era de 46,4% em comparação com 31,8% de raparigas (cf. Guerreiro, 2009 [Eurostat]).

<sup>113</sup> No quadro XXIV são apresentados os cursos por género. Os cursos com maior presença masculina são manutenção industrial da metalurgia e metalomecânica (21,5%), manutenção industrial/mecatrónica (11,5%) e gestão de equipamentos informáticos (5,2%). Os cursos onde a representação de rapazes e raparigas é mais próxima, são animação 2D e 3D (respetivamente, 9,9% e 5,2%) e multimédia (respetivamente, 2,1% e 2,6%). Os cursos onde a presença feminina se destaca, são os cursos de administrativo (9,9%), joalharia e cravação (4,7%), *design* de moda (4,2%) e artes gráficas (3,7%).

<sup>114</sup> Os inquiridos mais jovens têm mais presente na memória episódios anteriores de insucesso escolar. É de admitir que estes episódios possam ser omitidos ou não declarados por esquecimento involuntário ou por razões de preservação da «fachada» pessoal. Contudo, estes fatores poderão ser mais mais caraterísticos das faixas etárias mais avançadas.



familiares», a «avaliação injusta», «não perceber as matérias», o «mau comportamento», «não gostar dos professores», «não ter amigos na escola» e «ter problemas de saúde». As raparigas que declaram ter reprovado, indicam como argumentos, «ter problemas familiares», «não perceber as matérias» e «não se esforçar». Indicam em seguida, «faltar muito às aulas», «não gostar das disciplinas», «não gostar de andar na escola» e a «avaliação injusta». Menos indicadas, «não ter amigos na escola» e «ter problemas de saúde». Os argumentos escolhidos para justificar os episódios de insucesso escolar, tendem a centrar-se em razões como não gostar da escola, desinteresse pelas matérias e a falta de empenho no estudo. Os inquiridos tendem a ver-se a si como responsáveis pelos episódios de insucesso escolar. Menos apontadas, as causas ligadas ao contexto social e escolar do jovem ou a fatores situacionais vivenciados na escola.

Nos quadros XXVI e XXVII comparam-se os inquiridos que reprovaram ao longo do percurso escolar com os que não reprovaram, segundo o nível de escolaridade do pai e da mãe. Ambas as categorias de inquiridos são oriundos de famílias com a escolaridade básica, ao nível do 1º ciclo (pai: 31,7%; mãe: 28,4%), de famílias com ascendentes com o 2º ciclo (pai: 19,7%; mãe: 18,0%) e de ascendentes paternos com o 3º ciclo (pai: 24,6%; mãe: 21,9%). Os agregados familiares com pai ou mãe com o ensino secundário, surgem em seguida (pai: 18,0%; mãe: 19,7%). Estes dados mostram por um lado o aumento do nível de escolaridade da população portuguesa. Contudo, esta situa-se ainda ao nível do ensino básico e menos, do ensino secundário. Os inquiridos provenientes de famílias com escolaridade superior são em comparação, bastante menos representativos (pai: 5,5%; mãe: 10,4%). Este último grupo acompanha a tendência verificada para a população portuguesa. A mulher mais do que o homem surge mais representada neste nível de escolaridade, pondo em evidência as recentes dinâmicas da escolarização feminina. Os ascendentes que não sabem ler e escrever constituem apenas três casos, e do lado feminino (mãe: 1,1%).

Nos quadros XXVIII e XXIX relaciona-se a reprovação escolar com o nível de rendimentos de pai e mãe. Os testes de correlação e significância não parecem indicar uma correlação forte ou significativa entre estas duas variáveis.<sup>115</sup> A correlação entre elevados índices de insucesso escolar e baixo nível de rendimentos foi objeto de discussão teórica em capítulos anteriores. Existindo um certo consenso entre os investigadores quanto à influência das condições de vida no acesso a bens culturais, as opiniões tendem contudo a divergir quanto à

---

<sup>115</sup> Testes de correlação de Pearson e Spearman, para níveis de significância inferiores a 0,5 num intervalo considerado de -1 e 1.

relevância dos mesmos na educação de crianças e jovens. O inquérito mostra que os formandos com reprovações constituem o dobro dos que não têm reprovações (com: 61,4%; sem: 38,3%). Acrescente-se que 3/4 dos inquiridos (77,9%), quer tenham ou não reprovado alguma vez, provêm de famílias com um nível de rendimentos abaixo dos 970 euros. Pesam aqui fundamentalmente as famílias com nível de rendimentos entre os 485 e 970 euros (56,4%). Os baixos rendimentos do trabalho de pai e mãe têm correspondência no exercício de profissões manuais pouco qualificadas. O perfil de baixos rendimentos é mais evidente nas famílias dos inquiridos com uma ou mais reprovações do que nas famílias de inquiridos que não reprovaram. Assim, 50,3% dos inquiridos que indicaram ter alguma vez reprovado são provenientes de famílias com rendimentos abaixo de 970 euros, enquanto as famílias do mesmo intervalo de rendimentos que indicaram não ter reprovado constituem apenas 27,1%. No intervalo de rendimentos igual ou inferior a 485 euros, os inquiridos com reprovações representam 14,3%. No mesmo intervalo de rendimentos, os inquiridos sem reprovações são um pouco menos, 12,3%. O gráfico II (ver anexo II) mostra os inquiridos que interromperam e não interromperam o percurso escolar. Os inquiridos que indicaram ter abandonado os estudos constituem um terço dos inquiridos (32,1%).<sup>116</sup> *Quais as razões apontadas pelos inquiridos para a interrupção dos estudos?* As razões apontadas tendem a concentrar-se em quatro tipos de argumentos. Um primeiro conjunto de argumentos sublinham a necessidade e a vontade de «arranjar um emprego». Um segundo conjunto de argumentos sublinham experiências prévias de contacto com o mundo do trabalho, algumas delas mal sucedidas.<sup>117</sup> Um terceiro conjunto de razões sublinha a influência nas escolhas de vida dos «percursos escolares acidentados» (Guerreiro *et.*

---

<sup>116</sup> Não se analisou a relação estatística entre interrupção do percurso escolar e reprovação ou retenção escolar, dado o perfil etário jovem da população inquirida, em idade de frequência escolar do nível secundário (70,2% têm idade abaixo dos 21 anos).

<sup>117</sup> Um primeiro conjunto de argumentos sublinha a vontade de arranjar trabalho e a necessidade económica de o fazer: «para ir trabalhar», «[arranjar] trabalho», «[razões] financeiras», «tive de ir trabalhar aos 15 anos de idade», «ter ido trabalhar para fora», «procura de emancipação monetária», «precisava de trabalhar para ajudar os pais e ter o próprio dinheiro», «vontade de trabalhar e ter independência», «[ter] dinheiro», «por razões monetárias», «tive de trabalhar para ajudar a minha família», «tive de trabalhar por dificuldades económicas em casa», «tive de ir trabalhar aos 15 anos de idade» ou «fui trabalhar e [por isso] saí da escola». Um segundo conjunto de razões sublinha a necessidade de conseguir melhores qualificações académicas e profissionais para conseguir melhores condições de empregabilidade, ou então, o emprego desejado: «procura de formação para melhor profissionalização no mercado de trabalho», «amadurecer e poder fazer posteriormente a escolha mais acertada», «queria arranjar trabalho, [mas] não consegui», «após ter terminado o meu curso de mecatrónica decidi ir trabalhar mas não consegui um emprego estável, entretanto, apareceu esta oportunidade, tirar um curso», «para poder saber o que é o mundo do trabalho», «decidi ir trabalhar e após um ano arrependi-me».

al., 2009).<sup>118</sup> Um quarto conjunto de argumentos relaciona a interrupção dos estudos com ocorrências fortuitas da vida pessoal.<sup>119</sup>

### **4.3. A opção pelo ensino profissional**

Numa questão de resposta «aberta» sobre as razões que mais influenciaram a decisão de voltar a estudar, os argumentos dos inquiridos orientam-se pelos seguintes argumentos (quadro XXX): «completar o ensino secundário (12º ano)», «aumentar as qualificações académicas», «obter uma certificação profissional», «aceder a uma profissão qualificada», «melhorar as condições de vida» e «prosseguir estudos superiores». Prosseguir estudos e completar o ensino secundário (12º ano) são os objetivos mais apontados por estes jovens. Seguidamente, vem o desejo de obter uma certificação profissional para conseguir um emprego qualificado. Menos referidos, a melhoria das condições de vida e o prosseguimento de estudos superiores. Um último conjunto de argumentos qualificado em categoria própria, «outras situações», orientam-se para preocupações de realização e valorização pessoal.

#### **4.3.1 Razões da escolha da escola e do curso**

*Quais as razões que mais influenciaram a escolha do estabelecimento de ensino profissional?* De um conjunto de itens previamente escolhidos, solicitou-se aos inquiridos que selecionassem três, por ordem decrescente de importância. O gráfico III mostra o peso de cada um dos itens selecionados pelos inquiridos, repartidos por três gráficos de barras. No histograma (a), as razões da escolha do estabelecimento de ensino profissional orientam-se preferencialmente para a «escolha de uma profissão» e as «saídas profissionais», seguidas da «qualidade das instalações e dos «equipamentos». Outras razões apontadas no histograma (b), «fui aconselhado por amigos e colegas» e a «proximidade da escola». No histograma (b)

---

<sup>118</sup> Em argumentos como: «após ingresso no ensino superior matriculei-me num curso com o qual não me identificava, assim interrompi de maneira a poder trabalhar», «a falta de possibilidade de estudar», «tive um problema na escola e fui suspenso durante muito tempo e reprovei por faltas, desde então que comecei logo a trabalhar», «desisti de estudar quando reprovei no 7º ano (...) estava farta de estudar e fui trabalhar», «não gostava de estudar», «notas não muito boas», «não me apetecer estudar», «não querer seguir para a faculdade», «não conseguir concluir o 12º ano do curso de electrotecnia/electrónica por ter noção que iria reprovar», «não era o curso que queria», «não estava a aproveitar devidamente as aulas», «fui para um curso», «não me apetecia ir [à escola]», «acabei o 12º ano e decidi ir para o mundo do trabalho», «não me encaixo no curso», «desisti do curso», «faltas», «comportamento», «falta de interesse», «estava farto da escola, pois era perder tempo», «tinha bastantes problemas na escola e precisava de trabalhar».

<sup>119</sup> Em argumentos como: «fiquei grávida e decidi ir trabalhar», «a morte do meu pai», «fui operada», «ter de cumprir o serviço militar obrigatório», «nascimento de filho», «mudança de residência», «tive de ser operada e viajar para tratamentos», «falta de amigos», «dificuldades e períodos de turbulência com família».

constata-se que a preocupação dos inquiridos orientam-se para «as saídas profissionais» e «a escolha de uma profissão». Em seguida surgem os itens «fui aconselhado por amigos, colegas» e «a qualidade das instalações e dos equipamentos». No histograma (c) constata-se que as preocupações dos jovens se orientam para «as saídas profissionais» e «a escolha de uma profissão», seguidas de «as salas e as oficinas para as aulas práticas», «o ambiente da escola», «fui aconselhado por amigos, colegas» e «a localização da escola». Menos apontados «a facilidade de transporte casa-escola» e «os professores, formadores». Do elenco de argumentos escolhidos constata-se que as razões dos inquiridos se voltam para o cálculo das condições e das possibilidades de aceder nas melhores condições a um emprego qualificado e melhor remunerado. A continuidade da escolaridade, por via da frequência das vias profissionalizantes, mantém aberta a porta à progressão para o ensino superior. Para outros, a possibilidade de aceder ao ensino superior revela-se pouco atrativa. Mais ou menos comprometidos com a frequência do sistema de ensino, ou para tal compelidos, arrastados pelas circunstâncias ou pela vontade de terceiros, para estes jovens o ensino profissional não deixa de ser um meio eficaz de evitar a escolaridade incompleta e de procurar contornar pela formação profissional os riscos do mundo do trabalho. Como enuncia Joaquim Azevedo, *“verifica-se haver uma maior motivação de alunos e professores nas escolas profissionais. Quanto aos alunos, a razão da sua frequência deste tipo de ensino encontra-se fragilmente suportada em projectos vocacionais e resulta mais, nas escolas secundárias, de trajectos escolares prévios e precocemente orientados para vias alternativas de formação, rotuladas como vias para os ‘meninos do insucesso’”* (Azevedo, 2010: 5). Por sua vez, as razões da escolha do curso profissional surgem distribuídas no gráfico IV. Um primeiro conjunto de argumentos elege como prioridade dos inquiridos, «aprender uma profissão», seguido de «adquirir uma formação mais prática». Um segundo conjunto de itens reforça a preocupação com a entrada no mercado de trabalho. Itens indicados, «ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho», «é mais fácil arranjar emprego», «aprender uma profissão» e «ter um bom emprego». A continuação dos estudos com o objetivo de aceder ao ensino superior não parece ser uma prioridade para aqueles. Embora nomeados, mas menos indicados, os itens «concluir o ensino secundário», «entrar para o ensino superior» e «modo mais fácil de fazer o 12º ano».

#### **4.3.2. Avaliação das condições da escola e da qualidade do curso**

Questionaram-se em seguida os formandos acerca dos aspetos que consideram menos positivos na escola e no curso frequentados. Recorreu-se para o efeito a uma pergunta de resposta aberta. Quanto aos aspetos apontados como menos positivos na escola, apresentados no quadro XXXI, o maior número de referências vai para «instalações e gestão dos espaços», para o «curso», para a «organização», para o «apoio administrativo e secretariado», para os «equipamentos» e para os «serviços». Em seguida, são apontados «os professores, formadores», os «colegas», os «funcionários», a «localização, distância da escola», o «estágio, saídas profissionais, empregabilidade» e os «transportes». Menos referidas as «atividades letivas», o «Estado», os «dirigentes» e o «material didático». Sublinha-se a preocupação com as instalações, os equipamentos e os materiais. Nos aspetos menos positivos são apontados a localização da escola, a organização do curso, a prestação do corpo docente e funcionários, a empregabilidade do curso e as saídas profissionais. Como se pode constatar no quadro XXXII, as situações mais apontadas como menos positivas no curso, são a «carga horária, horários», os «módulos, disciplinas» e o «curso». Em seguida, vem a «avaliação, testes, exames», os «colegas» e a «formação prática, em contexto de trabalho, estágio». Menos apontados, as situações relativas à «sala de recreio», a «desmotivação», os «funcionários» ou a «localização, distância à escola». A organização e funcionamento dos cursos são tidos como aspetos que relevam na atenção dos inquiridos. É apontado aqui particularmente o excesso de carga horária e letiva e a correlativa falta de tempo livre disponível. Numa leitura mais fina, o gráfico V dá conta da avaliação dos cursos pelos inquiridos. A linha da média (azul) é atravessada por um conjunto de itens relativos às condições e disponibilidade de meios pedagógicos. A linha da média oscila entre os valores três (nível «satisfatório») e quatro (nível «bom»)<sup>120</sup> Na linha modal (cinzenta) são observadas maiores oscilações, variando entre os valores 3 (nível «satisfatório») e 4 (nível «bom»)<sup>121</sup> Nesta linha são considerados aspetos menos positivos como a «disponibilidade de manuais, textos de apoio», a «disponibilidade de equipamentos, materiais em sala» e o «horário das sessões, dias, semana». No gráfico VI apresentam-se os resultados da avaliação das condições físicas dos estabelecimentos onde decorreu o inquérito. A distribuição média dos valores por cada um dos

<sup>120</sup> Seguindo uma escala de atitudes de Likert: (1) muito insuficiente, (2) insuficiente, (3) satisfatório, (4) bom, (5) excelente.

<sup>121</sup> Linha que agrega os valores mais elevados, onde se denotam os maiores níveis de satisfação com determinados aspetos do funcionamento do curso.

itens no questionário (instalações, equipamentos e materiais didáticos) segue uma linha cujos valores variam entre três e quatro (correspondentes aos níveis «satisfatório» e «bom»<sup>122</sup>. Neste intervalo incluem-se os itens, «iluminação», «condições de arejamento, ar condicionado», «estado de conservação dos edifícios», «computadores, *Internet*», «bar», «refeitórios», «oficinas, ateliês», «materiais e equipamentos de laboratório», «secretaria, serviços administrativos», «quadro branco, quadro cinzento, marcadores, giz», «equipamentos em sala, videoprojetor, retroprojetor», «salas de convívio, matraquilhos, ténis de mesa», «corredores e salas de espera, mobilidade, avisos», «salas de aula», «instalações sanitárias, sanitários, chuveiros», «dispositivos de alarme, extintores». Classificados com o valor 2 (nível «insuficiente»), os itens «pavilhão gimnodesportivo», «campo de jogos» e «refeitório». Apontados com o valor 1 (nível «inexistente»), equipamentos como a «biblioteca», o «pavilhão gimnodesportivo», o «campo de jogos», o «refeitório» e as «salas de convívio, matraquilhos, ténis de mesa».

#### **4.3.3. Formação em contexto de trabalho: o estágio curricular**

Solicitou-se depois aos formandos como avaliam a formação em contexto de trabalho, o estágio curricular, caso o tenham frequentado ou venham a frequentar.<sup>123</sup> As escolhas dos formandos mostram que o grau de satisfação ou as suas expectativas com o estágio curricular tendem a ser positivas, variando entre os níveis «satisfatório» (20,9%), «bom» (39,9%) e «excelente» (33,8%). A maioria dos inquiridos (94,6%) encara a realização do estágio como «positivo» (20,9%) ou «muito positivo» (73,7%). Os inquiridos que consideram o estágio «insuficiente» (2,7%) ou «muito insuficiente» (2,7%) são pouco representativos (5,4%). A proporção dos inquiridos que não responde à questão é significativa, um pouco mais de 1/4 dos inquiridos (22,5%). Perguntou-se aos inquiridos “*em que medida o estágio está a corresponder às tuas expectativas?*”. Mais de 3/4 dos inquiridos «não sabe» ou «não responde» a esta questão (70,7%). O gráfico VII mostra a opinião dos formandos sobre o estágio a partir de diferentes frases previamente escolhidas, que resumem diferentes opiniões sobre o mesmo. A evolução da linha da média (azul) ao longo das diferentes proposições tende a variar entre o valor três (nível «suficiente») e o valor quatro (nível «bom»). Assim, as proposições escolhidas revelam que o

---

<sup>122</sup> De acordo com a escala de atitudes de Likert: (1) inexistente, (2) insuficiente, (3) satisfatório/a, (4) bom/a, (5) excelente.

<sup>123</sup> Numa escala que varia entre (1) nada, (2) pouco, (3) suficiente, (4) bastante, (5) muito.

estágio «é uma oportunidade de contactar com o mercado de trabalho», «colocar em prática os conhecimentos aprendidos no curso», «realizo tarefas interessantes», os «formadores do local de estágio são competentes» e «gosto mais de trabalhar do que estudar». A opinião dos jovens sobre o estágio tende a valorizar aspetos como as competências profissionais, um acesso mais facilitado ao mercado de trabalho, a execução de tarefas motivadoras, a competência de formadores e instrutores no local de trabalho. A linha modal (a cinzento) dá conta dos valores mais frequentes. A evolução desta ao longo das diferentes proposições oscila acentuadamente, entre valores mínimos e máximos. Nos valores máximos tende a coincidir com as linhas das posições da média e da mediana. As proposições indicativas de opiniões menos positivas acerca do estágio são, «não vejo qualquer interesse», «não gosto do que faço» e «não tenho feito nada no estágio». Os aspetos apontados como mais positivos são, «é uma oportunidade de contactar com o mercado de trabalho», «melhorou o modo como eu me relaciono com os outros», «realizo tarefas interessantes» e «gosto mais de trabalhar do que de estudar». O gráfico VIII mostra a linha de distribuição (a roxo) dos aspetos considerados menos favoráveis no estágio. Os itens escolhidos tendem a situar-se entre 20% e 25%. Como se enunciou acima, o estágio é encarado pelos jovens inquiridos como uma componente desejada do curso. Os aspetos apontados como mais desfavoráveis são como tal desvalorizados. Retenha-se ainda assim os itens «recebo uma bolsa de formação» e «gosto mais de trabalhar do que de estudar», correspondentes às posições mais elevadas. Embora não explicitados, o significado destes dois itens deverá ser reportado ao valor monetário da bolsa, porventura considerado insuficiente e à natureza das tarefas executadas, tidas como pouco motivadoras. Procurou-se em seguida saber em que medida o estágio estava a corresponder às expetativas iniciais dos formandos (gráfico IX). Convirá recordar que mais de 3/4 dos inquiridos (70,7%) não respondeu a esta questão (não tiveram ainda formação em contexto de trabalho ou não realizaram o estágio). Só uma percentagem pequena dos inquiridos respondeu a esta questão (29,3%). Dos que indicam ter frequentado um estágio, 1/3 acha que este correspondeu suficientemente às suas expetativas (33,9%). No grupo dos mais otimistas incluiu-se os que se mostram «bastante satisfeitos» (26,8%) ou «muito satisfeitos» (23,2%). A grande maioria dos inquiridos que afirma ter frequentado estágio mostra-se favorável em relação ao mesmo (83,9%). No grupo dos pessimistas, os que se mostram «pouco satisfeitos» com o estágio (3,6%) ou «nada satisfeitos» (12,5%) são no seu conjunto pouco representativos (16,1%). As expetativas e a experiência de frequência do estágio ou formação em contexto de

trabalho, constitui para estes jovens um momento importante do curso, despoletador de imagens e de experiências desejadas.

## **Capítulo V - Expetativas e projetos futuros**

*Quais as expetativas e os projetos futuros dos jovens que frequentam o ensino profissional?* As aspirações e os projetos de vida de jovens e famílias encontram no ensino profissional uma renovada esperança, quer se orientem para o prosseguimento de estudos superiores ou para uma entrada imediata ou próxima no mundo do trabalho. As vias profissionalizantes em Portugal dotam os jovens e adultos de uma formação cultural e técnica necessárias à compreensão do mundo e a uma adequada integração social. A formação profissional confere por outro lado conhecimentos específicos ao desempenho técnico-profissional. Importa realçar as atuais dinâmicas do sistema de ensino e as reformas que vão sendo introduzidas, procurando dotar o subsistema de ensino e formação das valências necessárias, acompanhando as necessidades e potencialidades dos seus públicos, tendo em conta o ambiente aberto à mudança de que a sociedade portuguesa atualmente dá conta. O enfoque na qualificação dos recursos humanos e na competitividade do conhecimento ganham hoje um renovado sentido. Um outro aspeto de não somenos importância sublinha os princípios e as metas das políticas sociais e educativas atuais, reforçando noções como a da igualdade de oportunidades – educativas, culturais, de emprego, etc. – pondo em destaque os desafios que o sistema de ensino atualmente enfrenta, assim como as debilidades estruturais da sociedade portuguesa.

### **5.1. «Depois de terminares o curso, o que tencionas fazer?»**

Questionou-se os inquiridos sobre o que projetam fazer depois da conclusão do curso. De um conjunto de itens propostos, variando entre prosseguir estudos ou arranjar emprego, pediu-se aos formandos que selecionassem um item. Refira-se que nenhum dos inquiridos indicou o item «estar parado durante algum tempo». Como se pode observar no gráfico X, as preocupações dos inquiridos orientam-se predominantemente para uma entrada imediata ou próxima no mercado de emprego. Assim, «arranjar um emprego na minha área de formação» constitui a primeira escolha dos inquiridos (41%), seguida, a considerável distância, o «frequentar um curso superior e trabalhar ao mesmo tempo na minha área de formação» (18,6%). Por género, os mesmos itens



repartidos entre raparigas (47,6%; 19%) e rapazes (19%; 17,6%) indiciam que a frequência do presente curso «é levada mais a sério» por aquelas do que por estes. O mesmo se poderá dizer em relação à frequência do ensino superior. A distribuição das proposições seguintes dão consistência à ideia da prioridade dada pelos inquiridos a uma entrada precoce no mundo do trabalho, não esquecendo a continuidade de estudos. O quadro XXXIII mostra o modo como se distribuem as preferências dos inquiridos tendo em conta a questão “*depois de terminar o curso o que tencionas fazer?*” A preocupação dos inquiridos dirige-se sobretudo para «arranjar um emprego na minha área de formação» (41,0%). A uma considerável distância é apontada a proposição «frequentar o ensino superior e trabalhar ao mesmo tempo na minha área de formação» (18,6%), seguido de «arranjar um emprego» (12,6%) e «frequentar o ensino superior» (12,6%). A relação entre as expectativas escolares e profissionais dos inquiridos e a sua origem social surge expressa nos quadros XXXIV a XXXVII. A origem social é balizada a partir das categorias nível de habilitações escolares e situação profissional, de pai e mãe. Os inquiridos cujo pai possui a escolaridade básica ao nível do 1º ciclo, dão preferência a uma entrada próxima ou imediata no mercado de trabalho, deixando para segundo plano o prosseguimento de estudos superiores. Assim, os inquiridos indicam preferir «arranjar um emprego independentemente da área de formação» (57,1%), seguido de «frequentar um outro curso profissional» (50,0%) e «arranjar um emprego» (39,1%) (quadro XXXIV). Este quadro modifica-se um pouco quando se retêm a situação assalariada do pai («trabalhador por conta de outrem»). Os inquiridos cujo pai é trabalhador assalariado, distribuem as suas preferências do seguinte modo: «frequentar um curso superior» (75,0%), seguido de «arranjar um emprego» (73,3%) e por último «arranjar um emprego independentemente da área de atividade» (66,7%) (quadro XXXV). Entrada no mercado de trabalho *versus* prosseguir o ensino superior surge menos clara nos quadros que relacionam escolaridade e situação profissional da mãe. Os inquiridos cuja mãe possui o 1º ciclo do ensino básico indicam, primeiramente, «arranjar um emprego na minha área de formação» (35,5%), seguido de «arranjar um emprego» (30,4%), e por último, «frequentar um curso superior e trabalhar ao mesmo tempo na minha área de formação» (30,3%) (quadro XXXVI). Os inquiridos com mãe trabalhadora por conta de outrem, preferem «frequentar um curso superior e trabalhar ao mesmo tempo na minha área de formação» (77,3%), seguido de frequentar um curso superior (75,0%), e por último, frequentar um curso superior e trabalhar ao mesmo tempo (63,6%) (quadro XXXVII). Em síntese, os inquiridos, parecem de algum modo valorizar a

continuidade dos estudos. Esta hipótese surge em grande medida associada à entrada no mercado de trabalho, de preferência na área do curso frequentado, e em seguida, numa outra área. A escolaridade dos pais e o nível de rendimentos indiciam que há uma relação entre as condições de vida e o nível de escolaridade dos pais, e as expetativas, as preferências e escolhas de vida dos inquiridos. Quanto mais elevada a escolaridade dos pais, mais as expetativas, preferências e escolhas de vida dos filhos se complexificam e mais tendem a valorizar a hipótese prosseguimento de estudos. Quanto mais baixa for a escolaridade dos pais e menor o nível de rendimentos, mais as expetativas dos filhos se parecem simplificar, orientando-se preferencialmente para uma entrada próxima no mercado de trabalho. O assalariamento dos pais, contribuindo em comum para o orçamento familiar, parece favorecer opções de vida complexas e em que o prosseguimento de estudos dos filhos é levado em conta. Assim, os inquiridos responderam na sua quase totalidade à questão sobre se gostariam de frequentar um curso superior, universitário ou politécnico (94,2%). 3/4 dos inquiridos afirma querer frequentar o ensino superior (70%) e 1/3 afirma não querer (30,0%) (quadro XXXVIII). As raparigas mostram-se um pouco mais favoráveis à entrada no ensino superior (71,9%) do que os rapazes (68,9%) (quadro XXXIX). O quadro XL reporta-se aos dados de resposta à questão “*qual a probabilidade que pensas ter de entrar no ensino superior?*”. Rapazes e raparigas consideram a hipótese de entrar no ensino superior como «razoável» (35,9%; 37,3%) e com «pouca» probabilidade (29,1%; 22,0%). Os dados dos quadros XLI a XLVI cruzando respetivamente as expetativas de entrada no ensino superior com o nível de escolaridade, a situação na profissão e o nível de rendimentos de pai e mãe, tendem a confirmar uma opção «sim, mas...». Os dados dos quadros XLI e XLII indicam que a correspondência mais elevada relacionam a probabilidade percebida de entrar no ensino superior como «razoável» e a escolaridade básica de pai e mãe, ao nível do 3º ciclo (pai: 12,6%; mãe:10,9%). Nos quadros XLIII e XLIV apresenta-se a correspondência entre a probabilidade percebida pelos inquiridos de entrar no ensino superior e a situação na profissão de pai e mãe. A correspondência mais elevada cruza a probabilidade percebida como «razoável» de entrar no ensino superior e a categoria trabalho assalariado de pai e mãe (pai: 20,9%; mãe: 25,6%). Por último, os quadros XLV e XLVI cruzam a probabilidade percebida de entrar no ensino superior e o nível de rendimentos de pai e mãe. A correspondência mais elevada varia entre as expetativas percebida como «pouco provável» de entrar no ensino superior e o nível de rendimentos do pai, «entre os 485 euros e os 970 euros» (pai: 18,5%). A

probabilidade percebida como «razoável» de entrar no ensino superior corresponde a um nível de rendimentos da mãe, variando «entre os 485 euros e os 970 euros» (mãe: 12,5%). Nos dois casos, está-se perante uma categoria de rendimentos acima do salário mínimo. Como se disse acima, os rendimentos do trabalho por parte da mãe, contribuindo para o orçamento familiar, podem ter um impacto positivo nas expetativas de vida dos filhos, potenciando escolhas mais arriscadas. Acresce a isto, o facto das mulheres deterem tradicionalmente um papel particular na educação dos filhos. A escola sendo cada vez mais valorizada pelo conjunto da sociedade enquanto meio de alavancagem social, permite escolhas de vida mais complexas. Estes aspetos tendem a produzir um efeito catalizador na educação das classes populares, bem como das frações proletarizadas da pequena-burguesia. Como refere Dulce Magalhães, a escola constitui “*um canal privilegiado e legítimo de ascensão social, já que é passível de reconverter o capital escolar em capital social/cultural, senão mesmo económico, através do que no senso comum é denominado por «uma boa estratégia profissional»*” (Magalhães, 1994: 194).

## **5.2. Entre o possível e o provável: «arranjar um emprego ou talvez entrar no ensino superior»**

No quadro XLVII podem observar-se as expetativas profissionais de um conjunto de inquiridos na resposta livre à questão “*se pudesses escolher uma profissão, que profissão gostarias de ter no futuro?*”. As escolhas dos jovens dispersam-se por diferentes categorias e profissões. Pelo número de referências obtidas, destacam-se os «especialistas das profissões intelectuais e científicas», com requisitos académicos e profissionais de nível superior, os «profissionais técnicos» e os «profissionais de nível intermédio». O número de referências às profissões intelectuais sugere que uma parte destes jovens procura romper aqui com o círculo familiar. A aculturação ao ambiente escolar e à linguagem formal da sala de aula exige de uma parte destes jovens um esforço redobrado de adaptação em face do capital cultural herdado ou cultivado no seio familiar ou no meio social próximo. O grau de sucesso nos estudos dependerá da maior ou menor apetência ou gosto pelos estudos (na ideologia do «dom»). Como realça Bourdieu na obra *Les Héritiers*, “*(...)les étudiants les plus favorisés ne doivent pas seulement à leur milieu d'origine des habitudes, des entraînements et des attitudes que les servent directement dans leurs tâches scolaires; ils en héritent aussi des savoirs et un savoir-faire, des goûts et un «bon goût» dont la rendibilité scolaire, pour être indirecte, n'en est pas moins*

*certaine*” (Bourdieu, 1964: 30). A referência a profissões atinentes com o curso frequentado sugere aqui uma aposta destes jovens no presente curso profissional. No quadro XLVIII pode observar-se o interesse dos jovens pela entrada no ensino superior, por áreas de conhecimento. Na resposta à questão aberta “*se pudesses escolher um curso superior, que curso gostarias de tirar?*”, os inquiridos dividem as suas preferências por diversos áreas e cursos. As áreas e cursos indicados abrangem as engenharias (mecânica, industrial, energias renováveis, eletrotécnica, som), as ciências humanas e sociais (literatura e tradução, educação, psicologia, relações internacionais, história, economia e jornalismo), arquitetura, direito, contabilidade e gestão, veterinária, educação física e desporto, informática, fotografia, biologia, belas-artes, *design* e ciências naturais. A panóplia de áreas e cursos cobre as áreas tradicionais do conhecimento científico, abrangendo novos domínios das ciências e das artes aplicadas. As referências às engenharias (41) provêm sobretudo de jovens a frequentar cursos de especialização tecnológica (CET). Tal mostra a existência de uma ligação entre frequentar um determinado curso profissional e o propósito da parte de muitos jovens em prosseguir estudos superiores numa área de conhecimentos idêntica, próxima ou afim deste.

*Em que medida os jovens que frequentam o ensino profissional encaram a possibilidade de frequentar o ensino superior, quando à partida as condições não lhes serão as mais favoráveis?* Solicitou-se aos inquiridos a resposta à questão “*o que achas que é preciso para tirar um curso superior?*”. Os fatores mais apontados pelos inquiridos que dificultam a entrada no ensino superior são de ordem motivacional (quadro XLIX). As respostas tendem a salientar a motivação (ou falta dela) do próprio. Em seguida são apontadas razões de ordem económica, ligadas à situação do próprio e familiar e depois as «boas classificações» e as «capacidades». As razões apontadas por estes jovens fundam-se nas condicionantes do acesso ao ensino superior. Dão razão à teoria da posse de diferentes capitais (económico, social, cultural) de Bourdieu, antecipando as escolhas profissionais e limitando o horizonte das expetativas de ascensão social através da posse de títulos escolares. Do elenco de fatores, destacam-se os fatores motivacionais como a necessidade de «muito estudo», o «empenho» e a «vontade». Disposições e atitudes dependentes do desempenho escolar, dependente de uma *socialização antecipada*, como se depreende da natureza subjetiva dos fatores «motivação», «empenho», «vontade». Na mesma ordem de argumentos, são apontados a «responsabilidade», a «motivação», a «dedicação, o «tempo», a «força de vontade», a «disponibilidade» e «paciência». Dentro desta «subjetividade»,

são também referidos a «disponibilidade» e o «tempo». Quanto à disponibilidade de meios económicos, e portanto, a importância conferida ao capital económico, são apontados o «dinheiro» e os «meios financeiros». Numa segunda categoria de itens, são citadas as «boas classificações». Estas repartem-se entre «ter boas médias», «boas notas». Referidas também, «ter o 12º ano», as «provas de ingresso» e as «vagas». Numa terceira categoria, as «capacidades», reparte-se entre as referências a «conhecimentos» e «ter capacidades». Dentro desta categoria, menos referidas, «ter explicações», «qualificações» e «cultura», assim como «aplicação em cada matéria», «bases teóricas e práticas» e «preparação nas específicas». As razões apontadas acerca da perspectiva de entrada no ensino superior denotam o *sentido prático* com que estes jovens encaram o mesmo. No senso comum diz-se que “*querer é poder*”. No discurso destes jovens sobre a escola e o ensino (ensino superior) dá nota que “*querer não é poder*”. A descapitalização (económica, social, cultural), pese a disponibilidade de bolsas de estudo, produz marcas indeléveis nas mentalidades. Nestes grupos reforça o vincado ceticismo face a tudo o que procede do Estado e que não se materializa em benefícios concretos (prestações sociais, empregos, etc.). Não é por isso de estranhar todo um argumentário desvalorizador da escolha do prosseguimento de estudos, sublinhando mesmo que indiretamente certas características do sistema de ensino (opção ensino superior).

Perguntou-se em seguida “*que profissão achas que vais ter no futuro?*”. Do conjunto de indivíduos que constituem o universo amostral (191), 96 responderam a esta questão de resposta aberta. Deste sub-conjunto de 96 indivíduos, 28 (29%) não respondeu ou não quis responder. Do conjunto de profissões desejadas, na categoria dos *quadros intelectuais e científicos*, referiu-se o «*design*», o «*estilismo*», a «*pintura*», a «*engenharia*», o «*ensino*» e «*belas-artes*». Na categoria dos *técnicos e quadros intermédios*, referem-se profissões como «*informática*», «*multimédia*» e «*mecânica industrial*». As profissões que integram as categorias de *empregados e operariado* são as menos referenciadas. As não respostas, dado o nível etário dos indivíduos que integram a amostra, maioritariamente jovem, assumem no presente estudo pouco significado. Assim, na categoria «*não sabe, não responde*», predomina a resposta «*não sei*». As aspirações profissionais dos inquiridos tendem a orientar-se para profissões exigentes em qualificações escolares e profissionais, denotando nestes jovens aspirações de promoção social. O nível de não respostas é indicativo da incerteza com que os mesmos se confrontam face à perspectiva de entrada no mercado de trabalho. A natureza das respostas obtidas denota também o papel que a escola (via

ensino profissional) tem no «tabuleiro de xadrez» das aspirações de promoção social. Estas tendem a produzir aquilo que Dulce Magalhães designa por “*reestruturação do habitus primário*” (Magalhães, 1994: 199). Como explica a autora, “*o habitus adquirido em fases anteriores reproduz-se ou, pelo contrário, transforma-se ao nível da escola; a ocorrer esta eventualidade, situar-se-ia num segundo momento*” (Magalhães, *op. cit.*, 199-200).

*Quais os fatores que mais influenciam a decisão de prosseguir estudos ou entrar no mercado de trabalho?* Esta questão foi operacionalizada com recurso a um conjunto de itens previamente propostos, pedindo-se aos inquiridos que seleccionassem quatro, em resposta à questão “*dos seguintes aspetos, indica quatro para preferires «entrar no ensino superior» e quatro para preferires «arranjar um emprego»*”. As escolhas dos inquiridos surgem no gráfico XI de acordo com uma sequência de quatro ordens de razões. Reter-se-á para efeitos de simplificação da análise, os resultados dos dois primeiros gráficos (*1ª e 2ª ordens de razões*). A preferência pela entrada no ensino superior é justificada por quase metade dos inquiridos em termos de «realização pessoal» (45,1%). A grande distância surge «apostar num curso superior» (16,2%), seguido de «alcançar reconhecimento pessoal» (13,4%) e «desenvolver as competências pessoais» (12,7%). Na argumentação dos inquiridos surge implícito a aspiração de melhoria das competências pessoais, associadas ao prestígio de frequentar o ensino superior, fonte privilegiada (mas não única) de estatuto e distinção social. Numa *2ª ordem de razões*, a preferência dada à entrada no ensino superior é justificada em termos de «desenvolver as competências pessoais» (23,7%). A certa distância surgem os itens, «alcançar o reconhecimento pessoal» (13,7%), «melhores condições económicas» (9,4%) e «aproveitar a vida académica» (9,4%). Esboça-se neste segundo conjunto de argumentos um quadro de razões menos orientado por argumentos como o prestígio e o desenvolvimento pessoal e mais pela melhoria das condições de vida. A escolha do item «aproveitar a vida académica» tem no contexto das presentes escolhas, um carácter espúrio.

No gráfico XII apresentam-se distribuídos os itens relativos a frases que justificam «preferir arranjar trabalho». Para simplificação da análise reter-se-ão apenas os dois primeiros gráficos (*1ª e 2ª ordens de razões*). No 1º gráfico, os argumentos distribuem-se entre a «realização pessoal» (41,3%), a «independência económica» (26,6%) e «chegar a um posto de chefia» (11,2%). No 2º gráfico, são apontados a «independência económica» (30,4%), «iniciar uma carreira profissional» (18,5%) e a «segurança e estabilidade» (14,8%). As frases escolhidas

denotam a relevância que é conferida pelos inquiridos ao trabalho. Alguns dos aspetos indicados sublinham diversas dimensões do trabalho: económica (salário), carreira (profissão), emprego (vínculo) e realização (competência e competição).

Os dados dos quadros LI a LVI mostram assim distribuídos, um conjunto de itens ou frases caraterizadoras de duas posições dicotómicas face à escola/trabalho, segundo a formulação «investimento escolar» *versus* «disposição para o trabalho». Os resultados são confrontados com a origem social dos pais. Para simplificação da análise omitem-se os dados desagregados de pai e mãe, respeitantes à profissão e nível de rendimentos. No Quadro LI, apresenta-se a origem social em termos do lugar de classe ocupado pelos pais dos inquiridos na hierarquia das posições sociais. Na distribuição por classes sociais e frações de classe, 2/3 dos pais integram a «pequena burguesia» (64,9%), seguidos dos pais que integram o «operariado», representando 1/3 (32%) dos inquiridos, e dos pais que integram a «burguesia», classe muito pouco presente na amostra, fixando-se em valores residuais (3,1%). O item «realização pessoal» surge como escolha de quase metade dos inquiridos (44,3%) que responderam à questão “*dos seguintes aspetos, indica quatro para preferires «entrar no ensino superior» e quatro para preferires «arranjar um emprego»*”, que dão preferência à entrada no ensino superior. Estes inquiridos distribuem-se pelas diferentes localizações de classe, pela seguinte ordem: «operariado industrial» (9,2%), seguidos da «pequena burguesia de execução» e da «pequena burguesia técnica e de enquadramento intermédio» (8,4%), da «pequena burguesia independente e proprietária» (5,3%), do «operariado pluriativo» (4,6%), da «pequena burguesia intelectual e científica» e da «burguesia dirigente e profissional (2,3%). A «pequena burguesia de execução pluriativa» (0,8%) e o «operariado industrial e agrícola» (0,0%), apresentam um valor residual e nulo, respetivamente. O item «realização pessoal» surge também como escolha de grande parte dos inquiridos (40,5%) que preferem «arranjar um emprego» (quadro LII). Estes inquiridos distribuem-se pelas diferentes localizações de classe, pela ordem seguinte: «operariado industrial» (8,4%), «pequena burguesia de execução (7,6%), «pequena burguesia técnica e de enquadramento intermédio (6,9%), «pequena burguesia independente e proprietária (6,1%) e «operariado pluriativo (3,1%). Menos representados, a «pequena burguesia proprietária e assalariada (3,8%), o operariado pluriativo (3,1%), a «pequena burguesia de execução pluriativa (1,5%), o «operariado industrial e agrícola» e a «burguesia dirigente e profissional (0,8%). Suficientemente amplo ou vago, o item «realização pessoal» não deixa de conter em si

valores/atributos de carácter e objetivos/metast superiores de vida. É perspectivado pelos inquiridos como um fator positivo de satisfação pessoal e de reconhecimento social. Assim, a «realização pessoal» constitui uma escolha partilhada por grande parte destes jovens. Esta escolha pode ser entendida como tendo por detrás certos referentes sociais, de grupo, em particular, os valores da pequena burguesia e as aspirações de promoção social desta. Os possíveis «caminhos» não surgem neste sentido muito claros.

*Em que medida a posição dos jovens inquiridos face à hipótese de prosseguir estudos (superiores) ou entrar no mercado de trabalho é condicionada pelo nível de escolaridade dos pais?* A escolha (e a não escolha) de algumas das proposições que mais assertivamente vincam uma e outra hipótese, é reveladora das representações com que os jovens perspectivam o sistema de ensino. As «classificações escolares» e as «médias», condições prévias para se poder aceder ao ensino superior, são para os inquiridos uma barreira psicológica difícil de contornar. Assim, a não escolha pela generalidade dos inquiridos da proposição «tenho boas notas» (quadro LIII: 0,7%), se é elucidativa de uma relação passada com a escola, é simultaneamente indiciadora das baixas expectativas que estes jovens têm em relação a uma hipotética escolha do ensino superior. O ceticismo destes jovens face à possibilidade de progressão para o ensino superior, condição fundamental senão única para aceder ao ensino superior, é em si uma disposição tática. Assim, só um dos inquiridos cujos pais possuem escolaridade superior indica «ter boas notas». A escolha do item «apostar num curso superior» (quadros LIII e LIV: 16,3%; 18,2%) é significativo de que o prosseguimento de estudos superiores é neste sentido uma opção em aberto para um 1/4 dos inquiridos. Acresce a este um grupo de inquiridos que tencionam entrar para o ensino e cuja escolaridade dos pais se situa ao nível do ensino básico, com incidência no 1º ciclo de estudos (quadros LIII e LIV: pai: 5,0%; mãe: 4,2%). O baixo nível de escolaridade dos pais poderá funcionar para alguns destes jovens como um «reforço negativo», desmotivando e reduzindo o número daqueles que acederão de facto ao ensino superior. Os argumentos daqueles que manifestam preferência por «arranjar um emprego», como o item «independência económica» (quadros LV e LVI: pai: 26,2%; mãe: 27,0%), «não tenho outra alternativa» (quadros LV e LVI: pai: 3,5%; mãe: 3,5%) e «não gosto de estudar» (quadros LV e LVI: pai: 2,8%; mãe: 2,1%) revelam simultaneamente o peso das disposições interiorizadas e dos percursos escolares vacilantes. A nomeação do item «independência económica» por parte dos inquiridos, sublinha a relevância que adquire para os próprios a autonomia de vida e a independência económica.



*Quais as expectativas de rapazes e raparigas face à continuidade dos estudos ou à entrada a curto prazo na vida ativa?*<sup>124</sup> Os dados dos quadros LVII e LVIII mostram a importância que a este respeito tem para rapazes e raparigas um conjunto de afirmações. As raparigas mostram-se mais interessadas no ensino superior. A escolha por estas da frase «apostar num curso superior» dá conta da preferência das raparigas pelo prosseguimento de estudos (quadro LVII: raparigas: 18,6%; rapazes: 10,6%). Esta posição dos rapazes é reforçada pela escolha do item «chegar a um posto de chefia» (quadro LVIII: rapazes: 13,7%; raparigas: 6,5%). As expectativas de rapazes e raparigas apresentam ainda outros cambiantes. Os rapazes indicam a frase «não gosto de estudar». As raparigas não indicam em caso algum esta frase (quadro LVIII: rapazes: 7,8%; raparigas: 0%). São as raparigas que indicam mais do que os rapazes a frase «alcançar reconhecimento pessoal», justificando a preferência pela entrada no ensino superior (quadro LVII: raparigas: 14,0%; rapazes: 8,5%). Curiosamente, são elas que indicam mais do que os rapazes a frase «independência económica, para preferir entrar no mercado de trabalho» (quadro LVIII: raparigas: 30,4%; rapazes: 25,5%). As raparigas denotam ter uma opinião mais clara do que os rapazes sobre as opções de vida a tomar num futuro próximo. Os quadros LVII e LVIII mostram que o item «realização pessoal» é selecionado pela maioria dos inquiridos. São os rapazes que indicam este item mais do que as raparigas (rapazes: 92,4%; raparigas: 89,2%). São as raparigas que menos se refugiam neste tipo de argumento. Um argumento atrativo, abstrato e neutral, vincando aspetos de natureza motivacional e não comprometendo claramente os inquiridos com uma escolha clara. O consenso revelado pela escolha do item «realização pessoal» é revelador da importância que para estes jovens têm escolhas de vida ponderadas, ajustadas às condições atuais, mas que ao mesmo tempo viabilizem as suas aspirações.

São os rapazes mais do que as raparigas quem aponta os itens «pessimistas». Exemplos como «é difícil arranjar um emprego» (quadro LVII: rapazes: 4,3%; raparigas 2,3%), «não gostar de estudar» (quadro LVIII: rapazes: 7,8%; raparigas 0%), «não tenho outra alternativa» (quadro LVIII: rapazes 5,9%; raparigas 0%). A frequência do ensino profissional constitui para muitos destes jovens uma escolha de recurso. Tal não limita as aspirações e escolhas mais ambiciosas como a entrada para o ensino superior. A escolha do ensino profissional é neste sentido uma escolha estratégica destes jovens e das suas famílias. Esta leitura contraria um pouco a ideia generalizada de que os jovens que frequentam o ensino profissional preferem o mundo do trabalho ao sistema escolar. A frequência do sistema escolar é para todos os jovens um período

<sup>124</sup> Extraíu-se para o efeito uma sub-amostra constituída por 128 indivíduos, dividida entre 65 rapazes e 63 raparigas.

preparatório e de transição para a vida ativa. A opção pelo ensino profissional seria a forma encontrada por muitos destes jovens para compensar trajetórias escolares mal sucedidas. Se para aceder ao ensino superior é condição prévia embora não absoluta ter boas classificações, tal não impede que estes jovens façam opções mais ajustadas às suas condições e expectativas. A origem social ajuda a explicar em parte as dificuldades que muitos jovens enfrentam no ensino. Embora o mérito escolar de muitas crianças e jovens provenientes de meios sociais modestos reforce a imagem do sucesso individual, tal não deixa de demonstrar quanto importante é o papel das condições materiais e simbólicas. Os resultados do inquérito mostram a indispensabilidade de distinguir contextos, situações e públicos. O ensino profissional trouxe novos desafios ao sistema de ensino. Estes sublinham cada vez mais a heterogeneidade e a complexidade do ensino profissional. Este caracteriza-se pela multiplicação de modelos institucionais e pedagógicos, pela dispersão/concentração territorial de estabelecimentos e pela heterogeneidade de públicos que lhe estão afetos. Como pano de fundo, uma sociedade em profunda mudança, embora sujeita a impasses e retrocessos. Traços de mudança, a democratização política e a modernização económica. As mudanças sociais induzidas por estas duas componentes, conduziram a sociedade portuguesa a novas encruzilhadas, em que se cruzam a necessidade de aliar o crescimento económico e o desenvolvimento social. A introdução do ensino profissional em Portugal nas últimas décadas, constitui, neste sentido, um exemplo elucidativo da necessidade de mitigar alguns dos desequilíbrios macroestruturais de que a sociedade portuguesa ainda padece, gerados em grande medida por processos políticos e económicos conduzidos por lógicas de eficiência social, que não levam em linha de conta as necessidades de democratização social e cultural, dependentes da ação dos governos e das políticas estatais. A escola ocupa neste sentido um lugar particular, dado o papel que desempenha na formação do carácter dos indivíduos, assim como na sua elevação cultural.

## **Conclusão**

As interrogações colocadas pelo presente estudo podem ser resumidas nas seguintes questões: *qual a utilidade do sistema ensino-formação? Dito de outro modo, para que serve o ensino profissional? Ou então, de que modo o ensino profissional tem produzido melhorias na integração social e nos resultados escolares dos jovens que o frequentam? De que modo o ensino profissional pode trazer melhorias às condições de vida dos jovens que o procuram?* As respostas a estas questões não são fáceis nem diretas. Existem discrepâncias entre as representações sociais sobre o ensino profissional e a natureza e funções que este exerce na sociedade. Não se fala aqui propriamente de preconceitos ou juízos de valor mal fundados acerca do mesmo. São (re)conhecidas as debilidades do contexto social e do sistema de ensino em Portugal. Emerge do quadro delineado uma certa imagem do ensino profissional. A de um sistema de ensino-formação orientado para grupos sociais com baixos níveis de escolaridade, facultando-lhes uma formação de índole prática, orientada para a aprendizagem técnico-profissional. Em termos gerais, visa combater o insucesso e o abandono escolar. Estas dificuldades estariam na raiz dos problemas vividos por estes grupos a outros níveis como o emprego. As várias experiências de implementação do ensino técnico e profissional mostram que os objetivos a alcançar nem sempre se coadunam com as realidades sociais a que se dirigem. A estes desajustamentos não são alheias pressões internas, provenientes do sistema de ensino, assim como do meio externo, em particular, as provenientes da sociedade. Desde logo, dos próprios agentes sociais com intervenção direta e indireta na área do ensino profissional. Do quadro exposto assomam duas ideias-chave. As representações sobre o ensino técnico e profissional orientam a ação institucional para grupos sociais específicos, desescolarizados, visando a sua escolarização e capacitação profissional, dotando-os de conhecimentos escolares fundamentais, bem como técnico-profissionais, que lhes permita o exercício a curto prazo de uma profissão manual. Estas representações têm toda uma construção histórico-cultural anterior. O quadro histórico delineado procurou destacar a influência das ideias iluministas na construção cultural da escola no mundo ocidental. Estas ideias articulam o finalismo e redentorismo cristãos com o humanismo e racionalismo filosófico e científico dos pensadores humanistas. O novo espírito cultural que surgiu na Europa a partir dos séculos XV e XVI, valorizando a centralidade do Homem e o papel da Razão, fundou os pilares culturais da nova sociedade que despontou em finais do século XVIII e XIX com o advento do cientismo e do industrialismo tecnológicos,

fundadores da sociedade industrial que alguns já consideram ultrapassada. A nova sociedade, (re)fundada em princípios éticos e morais, instituíram os pilares do avanço e melhoria da condição humana. Um outro aspeto da reforma social, que tem na época dos Descobrimentos marítimos uma outra faceta histórica e dos avanços científicos e técnicos subsequentes que lhe estão associados. Principal característica da nova ciência, a aplicação económica dos conhecimentos científicos e dos dispositivos e inventos técnicos. Esta aplicabilidade pressupõe a sua prévia experimentação através de medições e processos de manipulação controlados, e a sua adequação à finalidade económica adstrita ao interesse social. Todo o conhecimento científico que não partilhe do princípio da aplicabilidade prática e social ou não outorgue um certo benefício é tido como irrelevante, improdutivo. Do avanço técnico e científico decorre um segundo aspeto. Doravante a ligação estabelecida entre a condição humana e a matéria. A centralidade conferida pelo pensamento moderno ao bem-estar e ao progresso cultural do Homem pela sociedade burguesa. O *homo oeconomicus* autodeterminado pelo intelecto e pelo trabalho, tem o poder de se transfigurar e de transformar o mundo. Ao transformar o mundo, o indivíduo transforma-se a si próprio. O trabalho readquire um novo significado. Constitui o meio e o fim da realização coletiva e individual. Assegurando a subsistência material do Homem, o trabalho é também o lugar primordial de emancipação e de concretização das aspirações humanas. Este novo espírito impregnou as doutrinas políticas e sociais, e nomeadamente a ideia de escola e a pedagogia. Doravante, a filosofia da educação e a pedagogia colocam no mesmo patamar espírito e matéria. Esta mudança inspirou e influenciou por sua vez o aparecimento do ensino técnico e da formação profissional. Os desenvolvimentos posteriores dos sistemas educativos, da filosofia e da pedagogia da educação darão conta das profundas mudanças que a educação como bem social sofreu nas sociedades modernas industriais. A universalização do ensino nos países desenvolvidos serviu de modelo aos países descolonizados. A evolução das sociedades reflete diferentes etapas de desenvolvimento e de condições materiais de partida. Persistem como tal fenómenos de *subescolarização* e de *desescolarização* em todas as sociedades. Estes fenómenos plasmam-se em clivagens económicas, culturais e educativas da sociedade e em sistemas educativos e filosofias pedagógicas meritocráticas. Tanto umas como outras são promotoras de divisões e da competição por posições mais favoráveis no espaço social. Esta competição força a seletividade social da procura das melhores posições. Os sistemas educativos como o português, estão ainda sujeitos a fenómenos de contingentização institucional e

social por via do *numerus clausus* e daquilo que Boudieu designa por reprodução do *habitus* de classe, como a *contingentação social* do ensino superior. As representações institucionais e sociais sobre o ensino superior tendem a assentar no carácter elitista deste nível de ensino. Estas representações são veiculadas através do discurso do mérito académico, segundo o qual só os melhores devem ter acesso ou manter-se no campo académico. Conscientes ou não do carácter elitista do ensino (superior), os diferentes grupos sociais procuram no ensino profissional alternativas mais ajustadas à progressão escolar dos filhos. A formação técnica e profissional constitui neste sentido uma alternativa à ameaça do insucesso e abandono escolar precoces e uma via de acesso ao ensino superior. A presença no ensino profissional do operariado urbano e da pequena burguesia com baixos índices de escolarização dá conta das estratégias de resistência e adaptação destes grupos às condições oferecidas pelo sistema de ensino. Por outro lado, as estratégias destes grupos em outros campos têm como efeito dinâmicas de recomposição económica e social, sobretudo as que caracterizam o espaço urbano. O progresso verificado nas últimas décadas no sistema de ensino permitiu que os estratos proletarizados da pequena burguesia sintam cada vez mais atração pela educação formal. Constituem um público preferencial das modalidades de ensino-formação, pelas características e apetências que apresentam. Procuram por um lado contornar as dificuldades sentidas no percurso escolar normal dos filhos, que se explicam pelo baixo capital educativo familiar e as aspirações económicas e de estatuto social, que passam em grande medida por uma integração rápida no mercado de trabalho. A presença na amostra de inquiridos com um ou os dois pais desempregados, a pertença a famílias monoparentais, faz pensar no papel que o ensino profissional tem desempenhado e pode desempenhar no percurso educativo e formativo de muitos jovens com as mesmas características familiares. Por outro lado, revela os limites que as condições de vida impõem a estas famílias e o impacto que podem ter na progressão escolar de crianças e jovens. Um quadro de vida marcado por privações diversas não deixará de se repercutir necessariamente nas escolhas de vida destes jovens e das suas famílias. Não só poderão ver dificultado o seu percurso escolar, como os afasta de patamares de vida mais elevados, na escola e no emprego. A realização pessoal através da inserção rápida no mundo do trabalho constitui para estes jovens e para as suas famílias uma condição necessária de sobrevivência. As respostas dadas pelos inquiridos às questões abertas sobre o percurso escolar e aspirações de vida futuras são reveladoras do quanto estes jovens estão conscientes da sua situação. A consciência em face da

sua experiência de vida mesmo que ainda curta pode ser apreendida da seriedade com que estes jovens inquiridos responderam às questões colocadas, nem sempre fáceis e da veracidade conferida às suas respostas, nomeadamente as que se reportam a aspetos da vida económica familiar. A consciência das dificuldades encontradas e a sua (re)interpretação mesmo que mediatizadas pelo instrumento de inquérito, põem em evidência o facto de que muitos destes jovens não abandonaram a esperança de melhorar as suas condições de vida, apostando no aumento dos conhecimentos e das qualificações. Para alguns dos jovens que frequentam o ensino profissional, este revela-se a via possível em face das circunstâncias. Para outros, constitui o caminho necessário à viabilização das aspirações e expectativas, quer estas se orientem para um curso superior universitário/politécnico ou para o mercado de emprego. O ensino profissional constitui uma vertente do sistema de ensino cada vez mais apetecida. Sendo uma alternativa ao ensino escolar, faculta uma aproximação ao mundo do trabalho, antecipando experiências de envolvimento com as empresas e as rotinas do trabalho. Este contacto preliminar com o mundo do trabalho confere a estes jovens pontos de orientação num meio pejado de desafios, que em larga medida lhe são estranhas. Este contacto próximo com o mundo do trabalho serve uma necessária boa integração e desempenho profissional. A frequência do ensino profissional pode ser perspectivada como uma estratégia adequada de crescimento e de valorização pessoal e profissional. As estatísticas recentes têm evidenciado o papel que o ensino profissional pode ter na diminuição das taxas de insucesso e abandono escolares entre os jovens. Podem nesta medida conter a ameaça do desemprego e do sub-emprego, dotando-os de competências tituladas por um diploma escolar e profissional. O papel das instituições do ensino profissional adquire uma renovada importância em face dos resultados conseguidos nas últimas décadas. Esta missão é tida como cada vez mais importante e complexa em face das mudanças verificadas nos últimos anos na sociedade portuguesa. Colocam-se a estas instituições desafios condicionadores da sua ação, nomeadamente os que se relacionam com a disponibilidade de meios financeiros alocados à missão destas instituições. Por outro lado, a desestruturação dos meios familiares e as dinâmicas comportamentais juvenis põem em evidência os limites das atuais políticas sociais, e em particular, das políticas educativas. A compreensão dos fenómenos comportamentais juvenis deve-se mostrar a avessa a visões e soluções simplificadoras. Um aspeto que tem sido apontado é o do *acantonamento social* do ensino profissional. Fala-se a este propósito de instituições e públicos escolares periféricos. O *acantonamento social* das instituições escolares e das

comunidades resultaria de um processo mais vasto e profundo de periferização social e escolar. A subalternização e a relegação de certas comunidades seriam produto (da ação e omissão) das políticas educativas em face de determinados efeitos de processos estruturais. O ensino «compensatório» seria produto da ação política e simultaneamente um efeito social de um tipo de ensino e sociedade discriminatórios. Os resultados do inquérito dão conta em parte deste fenómeno. Mas a imagem do ensino profissional enquanto «ensino compensatório» deve ser matizada e contextualizada. O universo das instituições de ensino profissional e dos seus discentes escapa em grande medida a este acantonamento. O universo das instituições de ensino profissional apresenta-se multifacetado. Desde logo, dá-se conta do interclassismo que o caracteriza, da multiplicidade das modalidades e dos cursos, da complexidade das motivações e das expectativas dos jovens que o caracterizam. A presença cada vez mais expressiva do universo feminino no ensino profissional reforçam a percepção de se estar perante um subsistema cada vez mais dinâmico e heterogéneo. Um aspeto nem sempre levado em linha de conta, e que tem contribuído para uma imagem degradada e para a estigmatização de que tem sido alvo, tem sido a excessiva dependência deste subsistema dos fundos comunitários. As contribuições diretas do orçamento de Estado, e portanto, dos impostos para o ensino profissional, darão conta de uma efetiva aposta do Estado, bem como da sociedade no subsistema de ensino-formação. A persistência de estatísticas de desemprego jovem contribuirão a seu modo para uma imagem de pouca eficiência do ensino profissional na redução dos níveis de desemprego. Algumas das instituições que atuam no terreno pautam a sua ação por princípios excessivamente economicistas, repercutindo-se negativamente no âmbito e qualidade da ação pedagógica. Impõe-se por isso ao Estado uma regulação mais efetiva do subsistema do ensino profissional. Não esquecendo que o Estado deve manter um papel fundamental na educação, sem prejuízo de uma maior descentralização e autonomia do sistema de ensino e das instituições que atuam no terreno. Rumo a uma utopia crítica (...um melhor ensino profissional), poderá dizer-se que *“afinal, o Paraíso está ao nosso alcance”*.

## **Bibliografia**

AAVV, *L'Orientation Face aux Mutations du Travail*, Paris, Éditions La Découverte/Syros, 1964.

ABRANTES, Pedro, *Os Sentidos da Escola: Identidades e Dinâmicas de Escolaridade*, Oeiras, Celta Editora, 2003.

ADÃO, Áurea, *As Políticas Educativas nos Debates Parlamentares: O Caso do Ensino Liceal*, Lisboa, 2001, Assembleia da República/Edições Afrontamento, 2001.

AFONSO, Maria da Conceição; FERREIRA, Fernanda, *O Sistema de Educação e Formação Profissional em Portugal - Descrição Sumária*, CEDEFOP, séries *Panorama*, 142, Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional, 2007.

ALMEIDA, Ana Nunes de, “*O Que as Famílias Fazem à Escola*”, in *Análise Social*, vol. XI, nº 176, 2005, pp. 579-593.

ALMEIDA, Fortunato, *História da Igreja em Portugal*, vol. I, Porto, Portucalense Editora, 1967 [1933].

ALMEIDA, Maria Idalina, “*Transições Entre a Escola Regular e o Mundo do Trabalho: Percursos de Reconstrução da Relação com o Saber e Reconstrução Identitária*”, Área Temática Educação e Aprendizagens Sociais, in *Actas de Comunicações ao VI Congresso de Sociologia*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 25-28 de junho de 2008 [cons. 29-05-2012]. Disponível em [www.aps.pt/cms/imagens/](http://www.aps.pt/cms/imagens/).

ALTHOUSSER, Louis, *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, Lisboa, Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

ALVES, Luis Alberto Marques, *O Porto no Arranque do Ensino Industrial (1851-1910)*, Porto, Edições Afrontamento, 2003, [col.] Biblioteca das Ciências do Homem.

ALVES, Natália; CANÁRIO, Rui, “*Escola e Exclusão Social: das Promessas às Incertezas*”, in *Análise Social*, vol. XXXVIII, nº 169, 2004, pp. 981-1010.



ALVES, Luis Alberto Marques, *O Porto no Arranque do Ensino Industrial (1851-1910)*, Edições Afrontamento, Porto, 2003, Colecção Biblioteca das Ciências do Homem.

AMBRÓSIO, Teresa, “Aspirações Sociais e Políticas de Educação”, in *Análise Social*, vol. XXI, nº 87-89, 1985, pp. 1023-1039.

ÂNGELO, Vítor, “*O Ensino Discriminatório: Liceu e Escola Técnica - Resultados de Um Inquérito*”, Lisboa, *Análise Social*, in *Análise Social*, nº44, vol.XI, 1975, pp. 576-629.

AZEVEDO, Joaquim, “*Escolas Profissionais: Uma História de Sucesso Escrita Por Todos*”, in *Revista Formar*, Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), nº 72 (jul/ago/set), 2010, pp.25-29 [cons.23-04-2012]. Disponível em <http://repositorio.ucp.pt>.

AZEVEDO, Joaquim, *O Ensino Profissional: Analisar o Passado e Olhar o Futuro*, Porto, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2009 [cons. 3-05-2012]. Disponível em <http://repositorio.ucp.pt>.

AZEVEDO, Joaquim, *Rendimento Escolar nas Escolas Secundárias e nas Escolas Profissionais: Resultados de Uma Amostragem*, Porto, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2003 [cons. 3-05-2012]. Disponível em <http://repositorio.ucp.pt>.

BOURDIEU, Pierre, *La Distinction: Critique Social du Jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1979, col. *Le Sens Comun*.

BOURDIEU, Pierre, *Les Héritiers: Les Étudiants et la Culture*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1996.

BOURDIEU, Pierre, *O Poder Simbólico*, Lisboa, Edições 70, 2011.

BRITES, Rui, *Manual de Técnicas e Métodos Quantitativos Tomo I e II*, Instituto Nacional de Administração (INA), Junho de 2007 [cons. 25-07-2012]. Disponível em <http://stoa.usp.br/>.

CAMPENHOUDT, Luc Van, *Introdução à Análise dos Fenómenos Sociais*, Lisboa, Gradiva, 2003.

CARMO, Margarida; COSTA, Etã Sobal, “*Rumo ao Futuro: A Influência de Um Programa de Orientação, nas Competências de Tomada de Decisão Vocacional de Alunos do 9º Ano de Escolaridade*”, in rev. Psicologia [cons. 23-04-2012]. Disponível em [www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0239.pdf](http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0239.pdf).

CARREIRA, Henrique Medina, *As Políticas Sociais em Portugal*, Lisboa, Gradiva, 1996.

CERQUEIRA, Maria de Fátima; MARTINS, Alcina Manuela de Oliveira, “*A consolidação da Educação e Formação Profissional na Escola Secundária nos últimos 50 anos em Portugal*”, Revista Lusófona de Educação, 17, Porto, 123-145, 2011.

COMISSÃO EUROPEIA, *Eurybase, The Information Database on Education Systems in Europe* [Organização do Sistema Educativo em Portugal], 2006/07, portal Eurydice, 2006/07 [cons. 31-08-2012]. Disponível em [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org).

COMISSÃO EUROPEIA, *Orientação Escolar e Profissional: Guia para Decisores*, OCDE, s.l., ed. Comunidades Europeias, 2004.

COMTE, Auguste, *O Espírito Positivo*, Porto, Rés Editora, s.d.

CORNU, Roger, *Educação, Saber e Produção*, Lisboa, Instituto Piaget, 2003, col. Horizontes Pedagógicos.

COSTA, Maria Helena Camacho, “*O Ensino Profissional: Um Desafio Para os Professores*”, Setúbal, in Mediações, Revista Online, Instituto Politécnico de Setúbal, vol. 1, nº 2, 2010. [Consult. 23/04/2012]. Disponível em <http://mediacoes.esse.ips.pt>.

CRUZ, Manuel Braga da, *Teorias Sociológicas: Os Fundadores e os Clássicos, Antologia de Textos*, vol. I, 2ª ed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

DIÁRIO DA REPÚBLICA, I SÉRIE-A Nº 155-12 de Agosto de 2005, Assembleia da República, Lei Constitucional nº 1/2005 de 12 de Agosto, Sétima Revisão Constitucional.

DIÁRIO DA REPÚBLICA, *Declaração Universal dos Direitos do Homem de 10 de Dezembro de 1948*, I Série, nº 57, 9 de março de 1978.

DINIZ, Teresa Paula Nobre dos Santos, *Auto-Estima, Identidade Social e Passado Escolar, Estudo Exploratório Numa Amostra de Adolescentes a Frequentar Uma Escola Profissional*, s.l., Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), 1999. Dissertação de Mestrado apresentada em Psicologia Educacional [cons. 23-04-2012]. Disponível em <http://repositorio.ispa.pt>.

DIREÇÃO GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (DGEEC), *Estatísticas da Educação 2010/2011*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação e Ciência, 2012.

DURKHEIM, Émile, *Sociologia, Educação e Moral*, Porto, Rés Editora, 1984.

ECO, Umberto, *Como se Faz Uma Tese em Ciências Humanas*, Lisboa, Editorial Presença, 1998.

ESPAÇO ATLÂNTICO, *Estatística Aplicada: Manual Técnico do Formando* [cons. 20-06-2013]. Disponível em <http://portal.iefp.pt/>.

ESTANQUE, Elísio; MENDES, José Manuel, *Classes Sociais e Desigualdades Sociais em Portugal: Um Estudo Comparativo*, Porto, ed. Afrontamento, 1997.

ÉTIENNE, Jean *et all.* *Dicionário de Sociologia: as Noções, os Mecanismos e os Autores*, Porto, Plátano Editora, 1998.

FARIA, Susana, “O Envolvimento Familiar no Processo de Decisão dos Jovens à Saída do 9º Ano”, in revista *Interacções*, nº 2, pp. 113-140 [23-04-2012]. Disponível em <http://www.eses.pt/>.

FERNANDES, António Teixeira, *O Conhecimento Sociológico: A Espiral Teórica*, Porto, Brasília Editora, s.d., col. Estudos Sociais e Filosóficos, nº 17.

FERREIRA DE ALMEIDA, João, “*Alguns Problemas de Teoria das Classes Sociais*”, in *Análise Social*, vol. XVII, 1981, pp. 231-251

FONTES, Carlos, *História da Formação Profissional e Educação em Portugal e Colónias*, in *Navegando Na Educação* [cons. 08-01-2013]. Disponível em <http://educar.no.sapo.pt/>.

FREIRE, João, “*Microestudo Sociológico sobre um Centro Novas Oportunidades*”, in *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, 2009, pp. 19-43.

FULLAT, Octavi, *Filosofias de La Educación*, Barcelona, Ediciones CEAC, 1992.

GABINETE DE ESTRATÉGIA E PLANEAMENTO DO MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE SOCIAL (GEP/MTSS), *Baixas Qualificações em Portugal*, Lisboa, ed. GEP/MTSS, 2007, col. Cogitum, nº 29.

GABINETE DE ESTATÍSTICA E PLANEAMENTO DA EDUCAÇÃO (GEPE), *Estatísticas da Educação (2009-2010): Jovens*, Editorial do Ministério da Educação [cons. 2-08-2012]. Disponível em <http://www.gepe.min-edu.pt>.

GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin, *O Inquérito: Teoria e Prática*, Oeiras, Celta Editora, 1997.

GIL, Fernando, “*Razão e Escola: O Que é (e Não é) Ensinável (I)*”, in *Análise Social*, vol. XII (47), 1976-3.º, 704-729.

GIDDENS, Anthony, *Sociologia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

GONÇALVES, Carlos Manuel et alli., “*Os Jovens, a Formação Profissional e o Emprego: Resultados de Uma Investigação Internacional*”, Porto, Revista de Sociologia, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Série I, Vol. 08, 1998.

GRÁCIO, Rui, *Obra Completa, Tomo II, Do Ensino*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação, 1995, col. Textos de Educação.

GUERREIRO, Maria das Dores (coord.); CANTANTE, Frederico; BARROSO, Margarida, *Trajectórias Escolares e Profissionais de Jovens com Baixas Qualificações*, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), Lisboa, abril 2009.

HAECHT, Anne van, “*Que Modelos de Socialização Escolar e Profissional Hoje? Entre o Esquecimento da História e o Optimismo Retórico*”, in *Análise Social*, vol. XI, nº 176, 2005, pp. 651-660.

HEGEL, J.W.F., *Discursos Sobre a Educação*, s/l, Edições Colibri, 1994.

HOBBS, Thomas, *Do Cidadão*, São Paulo, Martins Fontes, 1992, col. Clássicos.

HOBBS, Thomas, *Leviatã*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2002, col. Clássicos da Filosofia.

HUNT, A.; POULANTZAS, N., *Classes e Estrutura das Classes*, Lisboa, Edições 70, 1982.

ILLICH, Ivan *et al.*, *A Escola e a Repressão dos Nossos Filhos*, s.l., Publicações Europa América, 1976.

INSPECÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO, *Organização do Ano Lectivo 2004-2005: Relatório Nacional*, Lisboa, edição da IGE, outubro de 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE), *Anuário Estatístico de Portugal*, 2010 [edição de 2011], Lisboa, 23 de janeiro de 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE), *Censos 2011: Resultados Definitivos – Portugal*, Lisboa, edição do Instituto Nacional de Estatística, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE), *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*, Lisboa, edição do Instituto Nacional de Estatística, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE), *Estatísticas no Feminino: Ser Mulher em Portugal*, 2001-2011, Lisboa, edição da Instituto Nacional de Estatística, 2012.

KANT, Immanuel, *O Conflito das Faculdades*, Lisboa, Edições 70, 1993.

LEFRANC, Jean, *Filosofia: Textos Explicados e Temas Analisados*, Lisboa, Gradiva, 1997.

LÉVY, Jacques, “Os Novos Espaços da Mobilidade”. Tradução do texto original por HAESBAERT, Rogério e SOUCHAUD, Sylvain, “Les Nouveaux Espaces de la Mobilité”, in BONNET, M. e DESJEUX, D., *Les Territoires de la Mobilité*, Paris, Presses Universitaires de France.

LOCKE, John, *Ensaio Sobre o Entendimento Humano*, vol. I, Lisboa, Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

LOCKE, John, *The Educational Writings of John Locke, A Critical Edition With Introduction and Notes*, Cambridge, Cambridge University Press, 1968.

MACHADO, Fernando Luís, *et alli*, “*Classes Sociais e Estudantes Universitários: Origens, Oportunidades e Orientações*”, in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 66, outubro de 2003, pp. 45-80.

MADEIRA, Maria Helena, “*Ensino Profissional de Jovens: Um Percurso Escolar Diferente para a (Re)Construção de Projectos de Vida*”, in *Revista Lusófona de Educação*, s.l., nº 7, 2006, pp.121-141.

MAGALHÃES, Dulce Maria, “*Classes Sociais e Trajectórias Intergeracionais*”, 1994, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no âmbito da dissertação das Provas de Capacidade Científica [cons. 17-10-2012]. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/>.

MARTINS, António Maria; PARDAL, Luís António; DIAS, Carlos, “*Ensino Técnico e Profissional: Natureza da Oferta e da Procura*” in *Interações*, nº1, pp. 77-94 [cons. 3-05-2012]. Disponível em [www.eses.pt/interacoes](http://www.eses.pt/interacoes).

MARX, Karl, *O Capital* [ed. popular], 2ª ed., [org. BORCHARDT, Julian], Porto, Edições 70, 1975, Biblioteca 70, *Economia* [col.].

MARX, Karl, *Pour Une Éthique Socialiste*, vol. I, [org. RUBEL, Maximilien], Paris, ed. Payot, 1970, col. Sociologie Critique, Petite Bibliothèque Payot.

MENDES, Paula Maria Santos, *Estudantes do Ensino Secundário Profissional: Origem Social, Escolhas Escolares e Expectativas*, Lisboa, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE/IUL), 2009, dissertação de Mestrado em Educação e Sociedade.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Educação e Formação em Portugal, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação, setembro de 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL; ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBEROAMERICANOS, *Sistema Educativo Nacional de Portugal*, Madrid, Organização de Estados Iberoamericanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI), 2003.

MÓNICA, Maria Filomena, “*A Sociedade, o Estado e a Educação Popular: Inglaterra, Portugal e Japão*”, in *Análise Social*, vol. XII, nº 48, 1976, pp. 853-871.

MÓNICA, Maria Filomena, “*Correntes e Controvérsias em Sociologia da Educação*”, in *Análise Social*, vol. XIII, nº 52, 1977, pp. 989-1001.

MÓNICA, Maria Filomena, “*«Deve-se Ensinar o Povo a Ler?»: a Questão do Analfabetismo (1826-1939)*”, in *Análise Social*, vol. XIII, nº 50, 1977, pp. 321-353.

MUNDSTOCK, Elsa; FACHEL, Jandyra; CAMEY, Suzi Alves, AGRANONIK, Marilyn, *Introdução à Análise Estatística Utilizando o SPSS 13.0*, Série B, Número XX, Porto Alegre, maio de 2006.

MUSGRAVE, P. W., *Sociologia da Educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.

NEVES, Joaquim, Carreira das, *O Que é a Bíblia?*, Lisboa, Casa das Letras, 2009.

PALLOTTA, Julien, *L'école Mutuelle Au-delà de Foucault*, Séminaire «*Usages de Foucault*» (EHESS), Mars 2011 [Doctorant, Université Toulouse Le Mirail].

PEREIRA, Catarina (coord.), et al., *Estudo de Avaliação Externa dos Percursos Pós-Formação dos Diplomados de Cursos Profissionais no Contexto da Expansão Desta Oferta no Sistema Nacional de Qualificações*, Lisboa, 31 de Maio de 2011, Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) e Instituto de Estudos Sociais e Económicos (IESE).

PILATI, Ronaldo e PORTO B. Juliana, *Apostila Para o Tratamento de Dados Via SPSS* [cons. 06-08-2012]. Disponível em <http://social.stoa.usp.br/>.

POCINHO, Margarida, *Estatística: Teoria e Exercícios Passo a Passo*, vol. I, janeiro de 2009, [20-06-2013]. Disponível em [http://docentes.ismt.pt/~m\\_pocinho/Sebenta\\_estatistica%20I.pdf](http://docentes.ismt.pt/~m_pocinho/Sebenta_estatistica%20I.pdf).

POCINHO, Margarida e FIGUEIREDO, João Paulo de, *SPSS: Uma Ferramenta Para Análise de Dados*. [cons. 27-07-2012]. Disponível em <http://docentes.ismt.pt/>.

PORTES, Alejandro, “*Capital Social: Origens e Aplicações na Sociologia Contemporânea*”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 33, 2000, pp. 133-158.

QUARESMA, Luísa; LOPES, João Teixeira, “*Os TEIP Pela Perspectiva de Pais e Alunos*”, in *Revista de Sociologia*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, vol. XXI, 2011, pp. 141-157.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van, *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva, 1998.

RODRIGUES, Liliana, *O Ensino Profissional: o Estigma das Mãos Mais do Que a Cabeça*, s.l., Edições Pedagogo, 2011, col. Educação e Formação.

RODRIGUES, Rogério, “Educação em Portugal: Algumas Notas”, capítulo acrescentado em apêndice à edição portuguesa da obra de Roger Gal, *História da Educação*, Vega, 1985, 2ª edição, col. Vega Universidade.

ROLDÃO, Cristina; NÓVOAS, David; FERNANDES, Susana; DUARTE, Teresa, “Desempenho Escolar: Do Ensino Básico à Entrada no Ensino Superior, in Actas do Encontro de Sociologia da Educação, temática Sociedade Contemporânea, sub-temática *Desigualdades Sociais I: Ensino Básico e Secundário*, Lisboa, Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia, janeiro de 2009.

ROSAS, Fernando, “Estado Novo e Desenvolvimento Económico (anos 30 e 40): Uma Industrialização Sem Reforma Agrária”, in *Análise Social*, vol. XXX, nº 128, 1994, pp. 871-887.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Contrato Social*, Lisboa, Editorial Presença, 1973, col. Clássicos.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Emílio*, Lisboa, ed. Inquérito, Cadernos Culturais, nº 41, série D, Pedagogia e Linguística.

SABOGA, Ana Rute, “Um Olhar Sobre a Formação em Alternância”, in *Trajectos*, Revista de Comunicação, Cultura e Educação, nº 13/14, Lisboa, ISCTE/Edições Fim de Século, outono de 2008/primavera de 2009.

SAMPAIO DA NÓVOA, António (org.) *et alli.*, *Os Professores e as Reformas de Ensino na Viragem do Século (1886-1906)*, s.l., Edições Asa, 1992, col. Postais.

SANTOS, Isabel Cristina de Almeida, *Formação e Emprego: Representações de Alunos e Professores de Uma Escola Profissional de Viseu sobre a Relação Escola/Emprego, Um Estudo*



de Caso, Porto, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, 2008. Dissertação de Mestrado [cons. 20-05-2012]. Disponível em <http://repositorio.uportu.pt>.

SEDAS NUNES, A., *Questões Preliminares Sobre as Ciências Sociais*, Lisboa, Editorial Presença, 1994.

SILVA, Maria Manuela Machado, *Educação e Sociedade de Risco*, Lisboa, Gradiva, 1993.

SINDICATO DOS PROFESSORES DA ZONA NORTE (SPZN), *Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar em Portugal: Inventário das Políticas Educativas e Sociais*, s.d., [excerto], pp. 77-104 [cons. 23-05-2012]. Disponível em <http://host.spzn.pt/>.

SHNAPPER, Dominique, *A Compreensão Sociológica*, Lisboa, Gradiva, 2000, col. Trajectos.

SPIEGEL, Murray R., *Probabilidades e Estatística*, S. Paulo, McGraw-Hill, 1978.

STOER, Stephen R., *Textos Escolhidos*, in Educação, Sociedade e Cultura, Porto, Edições Afrontamento/Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), 2008.

TIBÚRCIO, Luís, *Educação e Trabalho Capitalista: Perspectiva Histórica e Ideias Dominantes*, in *Análise Social*, vol. XV, nº 57, 1979, pp. 179-186.

TOMÁS, Manuel (coord.) et al., *Terminologia de Formação Profissional: Alguns Conceitos Básicos*, Comissão Interministerial para o Emprego, 2001 [cons. 23-04-2012]. Disponível em <http://www.dgert.mtss.gov.pt>.

VALA, Jorge, “*As Representações Sociais no Quadro dos Paradigmas e Metáforas da Psicologia Social*”, in *Análise Social*, vol. XXVIII (123-124), 1993 (4º-5º), pp. 887-919.

VIENNE, Philippe, *Socialização e Ressocialização: as Políticas da Educação para as Classes Populares*, in *Análise Social*, vol. XI, nº 176, 2005, pp. 633-649.

WACQUANT, Loïc, “*Esclarecer o Habitus*”, *Revista de Sociologia*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, vol. XIV, Porto, 2004.



## **Anexos**

## Anexo I – Quadros

Zona de naturalidade/residência		
<b>Critério sócio-espacial</b>	<b>Localidade (nível de concelho)</b>	<b>Localidade (nível de freguesia)</b>
Urbano	Cidade do Porto	Aldoar, Bonfim, Campanhã, Cedofeita, Foz do Douro, Lordelo do Ouro, Massarelos, Miragaia, Nevogilde, Paranhos, Ramalde, Santo Ildefonso, São Nicolau, Sé e Vitoria
Urbano/suburbano	Matosinhos	Matosinhos, Senhora da Hora, Leça da Palmeira, Guifões, Custóias, São Mamede Infesta, Leça do Balio, Santa Cruz do Bispo, Perafita e Lavra
Urbano/suburbano/rural	Área Metropolitana do Porto (AMP) exceto Porto e Matosinhos	Maia, Vila Nova de Gaia, Gondomar, Vila do Conde, Valongo, Póvoa de Varzim
Urbano/suburbano/rural /deslocado intra-regional (Região Norte)	Entre Douro e Minho	Santo Tirso, Paredes, Paços de Ferreira, Penafiel, Lousada, Marco de Canaveses, Felgueiras, Amarante, Baião, Braga, Viana do Castelo (exceto concelhos da AMP, Porto e Matosinhos)
Deslocado intra-regional (Região Norte)	Trás-os-Montes	Vila Real, Bragança
Deslocado inter-regional (Região Centro)	Região Centro	Aveiro, Viseu, Guarda, Coimbra, Castelo Branco, Leiria
Deslocado inter-regional (L/AML/RVT)	Lisboa, Área Metropolitana de Lisboa e Sub-Região do Vale do Tejo	Lisboa, Santarém
Deslocado inter-regional (Região Sul)	Região Sul	Portalegre, Setúbal, Évora, Beja, Faro
Deslocado inter-regional (RAA/M)	Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira	Madeira, Açores
Emigração (exceto PALOP, Timor, Macau e Brasil)	Diáspora portuguesa no estrangeiro	União Europeia, outros países da Europa, África, América Latina, América do Norte, Ásia, Oceania
Imigração (exceto PALOP, Timor, Macau e Brasil)	Diáspora estrangeira em Portugal	União Europeia, outros países da Europa, América Latina, América do Norte, Ásia, Oceania
Imigração (PALOP, Timor, Macau e Brasil)	Diáspora estrangeira em Portugal	Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Brasil, Timor Leste, Macau

[Quadro N]

**genero \* entidade formativa Crosstabulation**

			entidade formativa					Total
			FORMAR	CENFIM	IPTA	CECOA	ESSR	
genero	masculino	Count	5	66	28	5	22	126
		% of Total	2,6%	34,6%	14,7%	2,6%	11,5%	66,0%
	feminino	Count	19	2	14	4	25	64
		% of Total	9,9%	1,0%	7,3%	2,1%	13,1%	33,5%
	n/i	Count	0	0	0	0	1	1
		% of Total	,0%	,0%	,0%	,0%	,5%	,5%
Total		Count	24	68	42	9	48	191
		% of Total	12,6%	35,6%	22,0%	4,7%	25,1%	100,0%

[Quadro I]

Alunos matriculados na rede pública e privada de ensino em 2010/2011 em Portugal, por sexo

Dados estatísticos do Ensino regular e não regular em 2020, por sexo, nível de ensino e modalidade													
				Ensino regular	Ensino não regular	Ensino CF	Formação continuada	Ensino profissional	Ensino de qualificação	Ensino EFA	Ensino não regular	SNCC	Formação continuada
Educação pré-escolar	Ciclo único	H	143 562 (52,0)										
		M	132 563 (48,0)										
		Total	27 6125 (14,4)										
Ensino básico	1º ciclo	H	237 531 (51,6)	93 (41,9)	21 (63,6)					1 032 (41,5)	315 (44,9)	107 (28,8)	5 (38,5)
		M	223 161 (48,4)	129 (58,1)	12 (36,4)					1 355 (58,5)	387 (55,1)	264 (71,2)	8 (61,5)
		Total	460 792 (24,0)	222 (0,0)	33 (0,0)					2 487 (0,1)	702 (0,0)	371 (0,0)	13 (0,0)
	2º ciclo	H	131 041 (52,4)	322 (43,8)	391 (72,9)	1 728 (66,1)				2 562 (40,4)	14 (100,0)	5 765 (48,0)	117 (46,2)
		M	121 766 (47,6)	413 (56,2)	145 (27,1)	887 (33,9)				3 780 (59,6)	0 (0,0)	6 216 (52,0)	136 (53,8)
		Total	252 807 (13,3)	735 (0,0)	536 (0,0)	2 615 (0,1)				6342 (0,3)	14 (0,0)	11 981 (0,6)	253 (0,0)
	3º ciclo	H	172 433 (50,3)	199 (40,0)	22 846 (64,9)	1 497 (67,4)				8 457 (37,6)	110 (54,5)	29 667 (50,0)	296 (44,8)
		M	170 307 (49,7)	299 (60,0)	12 342 (35,1)	723 (32,6)				14 007 (62,4)	92 (45,5)	29 657 (50,0)	364 (55,2)
		Total	342 740 (17,8)	498 (0,0)	35 188 (1,8)	2 220 (0,1)				22 464 (1,2)	202 (0,0)	59 324 (3,1)	660 (0,0)
			96 090 (45,5)	815 (35,7)									
Ensino secundário	Ciclo único	H	87 595 <sup>1</sup> (44,3)	728 <sup>2</sup> (34,4)	873 (41,2)		61 918 (56,1)	10 961 (58,7)	17 671 (44,8)	4 535 (52,1)	24 632 (51,4)	161 (40,7)	
			8 495 <sup>2</sup> (63,8)	21 <sup>4</sup> (41,2)									
			66 <sup>3</sup> (56,9)										
	M		115 143 <sup>3</sup> (54,5)	1 463 <sup>3</sup> (64,3)									
			110 323 <sup>1</sup> (55,7)	1 388 <sup>2</sup> (65,0)	1 244 (58,8)		48 544 (43,9)	7 705 (41,3)	21 795 (55,2)	3 990 (47,9)	23 314 (48,0)	235 (59,3)	
			4 820 <sup>2</sup> (36,2)	30 <sup>4</sup> (58,8)									
			50 <sup>4</sup> (43,1)										
	Total		211 233 (11,0)	2 283 (0,1)									
			197 918 <sup>1</sup> (10,3)	2 116 <sup>2</sup> (0,1)	2 117 (0,1)		110 662 (5,7)	18 609 (1,0)	39 467 (2,1)	8 523 (0,4)	47 945 (2,5)	396 (0,0)	
		13 315 <sup>2</sup> (0,7)	51 <sup>4</sup> (0,0)										
			116 <sup>4</sup> (0,0)										

[Quadro II]

Taxas de conclusão, por sexo e nível de ensino						
		Ensino regular	Ensino artístico especializado <sup>1 e 2</sup>	Cursos profissionais	Cursos científico-humanísticos/geniais	Cursos tecnológicos
Ensino básico	H	84,1	95,2	91,4		
	M	88,2	98,7	96,8		
	Total	86,2	97,1	93,6		
Ensino secundário	H	82,9	70,5	63,0	58,8	63,4
	M	87,3	76,3	78,8	66,6	73,8
	Total	85,2	74,1	70,2	63,2	67,5

**Legenda**

<sup>1</sup> Regime integrado (ensino básico).

<sup>2</sup> Regime integrado (ensino secundário), não incluindo o ensino recorrente das artes visuais

Fonte: DGEEC, 2012

[QUADRO III]

**classe etaria \* entidade formativa Crosstabulation**

			entidade formativa					Total	
			FORMAR	CENFIM	IPTA	CECOA	ESSR		
classe etaria	0 a 14 anos	Count	0	0	0	0	2	2	
		% of Total	,0%	,0%	,0%	,0%	1,0%	1,0%	
	15 a 18 anos	Count	0	26	30	0	37	93	
		% of Total	,0%	13,6%	15,7%	,0%	19,4%	48,7%	
	19 a 21 anos	Count	0	16	12	2	9	39	
		% of Total	,0%	8,4%	6,3%	1,0%	4,7%	20,4%	
	22 a 29 anos	Count	10	11	0	7	0	28	
		% of Total	5,2%	5,8%	,0%	3,7%	,0%	14,7%	
	30 a 39 anos	Count	8	13	0	0	0	21	
		% of Total	4,2%	6,8%	,0%	,0%	,0%	11,0%	
	40 a 49 anos	Count	6	2	0	0	0	8	
		% of Total	3,1%	1,0%	,0%	,0%	,0%	4,2%	
	Total		Count	24	68	42	9	48	191
			% of Total	12,6%	35,6%	22,0%	4,7%	25,1%	100,0%

[QUADRO IV]



**classe etaria \* genero Crosstabulation**

			genero			Total
			masculino	feminino	n/i	
classe etaria	0 a 14 anos	Count	0	2	0	2
		% of Total	,0%	1,0%	,0%	1,0%
	15 a 18 anos	Count	62	30	1	93
		% of Total	32,5%	15,7%	,5%	48,7%
	19 a 21 anos	Count	29	10	0	39
		% of Total	15,2%	5,2%	,0%	20,4%
	22 a 29 anos	Count	17	11	0	28
		% of Total	8,9%	5,8%	,0%	14,7%
	30 a 39 anos	Count	15	6	0	21
		% of Total	7,9%	3,1%	,0%	11,0%
	40 a 49 anos	Count	3	5	0	8
		% of Total	1,6%	2,6%	,0%	4,2%
	Total	Count	126	64	1	191
		% of Total	66,0%	33,5%	,5%	100,0%

[QUADRO V]

**zona de naturalidade \* entidade formativa Crosstabulation**

			entidade formativa					Total
			FORMAR	CENFIM	IPTA	CECOA	ESSR	
zona de naturalidade	Cidade do Porto	Count	6	25	11	2	21	65
		% of Total	3,2%	13,4%	5,9%	1,1%	11,3%	34,9%
	Area Metropolitana do Porto	Count	13	26	22	6	16	83
		% of Total	7,0%	14,0%	11,8%	3,2%	8,6%	44,6%
	Entre Douro e Minho	Count	1	8	0	0	2	11
		% of Total	,5%	4,3%	,0%	,0%	1,1%	5,9%
	Tras os Montes	Count	1	0	1	0	1	3
		% of Total	,5%	,0%	,5%	,0%	,5%	1,6%
	Região Centro	Count	1	6	3	0	3	13
		% of Total	,5%	3,2%	1,6%	,0%	1,6%	7,0%
	Cidade de Lisboa, Area Metropolitana de Lisboa e Vale do Tejo	Count	1	1	1	0	0	3
		% of Total	,5%	,5%	,5%	,0%	,0%	1,6%
	Regiões Autonomas dos Açores e Madeira	Count	0	0	1	0	0	1
		% of Total	,0%	,0%	,5%	,0%	,0%	,5%
	Diaspora portuguesa no estrangeiro	Count	0	2	1	1	1	5
		% of Total	,0%	1,1%	,5%	,5%	,5%	2,7%
	PALOPs, Timor, Macau e Brasil	Count	1	0	1	0	0	2
		% of Total	,5%	,0%	,5%	,0%	,0%	1,1%
Total	Count	24	68	41	9	44	186	
	% of Total	12,9%	36,6%	22,0%	4,8%	23,7%	100,0%	

[QUADRO VI]

**zona de residencia \* entidade formativa Crosstabulation**

			entidade formativa					Total
			FORMAR	CENFIM	IPTA	CECOA	ESSR	
zona de residencia	Cidade do Porto	Count	1	10	14	1	11	37
		% of Total	,5%	5,4%	7,6%	,5%	5,9%	20,0%
	Area Metropolitana do Porto	Count	23	45	25	7	26	126
		% of Total	12,4%	24,3%	13,5%	3,8%	14,1%	68,1%
	Entre Douro e Minho	Count	0	7	0	0	2	9
		% of Total	,0%	3,8%	,0%	,0%	1,1%	4,9%
	Regiao Centro	Count	0	6	2	0	5	13
		% of Total	,0%	3,2%	1,1%	,0%	2,7%	7,0%
Total	Count	24	68	41	8	44	185	
	% of Total	13,0%	36,8%	22,2%	4,3%	23,8%	100,0%	

[QUADRO VII]

nível de escolaridade do pai		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ciclo do ensino basico (ensino primario e antiga 4 classe)	58	30,4	31,0	31,0
	2 ciclo do ensino basico (ciclo preparatorio 6 ano)	39	20,4	20,9	51,9
	3 ciclo do ensino basico (9 ano)	46	24,1	24,6	76,5
	ensino secundario (12 Ano)	33	17,3	17,6	94,1
	ensino medio (magisterio primario, educadores de infancia)	1	,5	,5	94,7
	ensino superior (bacharelato, licenciatura, mestrado, doutoramento)	10	5,2	5,3	100,0
	Total	187	97,9	100,0	
Missing	nsnr	4	2,1		
Total		191	100,0		

[QUADRO VIII]

**nível de escolaridade da mae**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nao sabe ler nem escrever	2	1,0	1,1	1,1
	1 ciclo do ensino basico (ensino primario e antiga 4 classe)	53	27,7	28,3	29,4
	2 ciclo do ensino basico (ciclo preparatorio, 6 ano)	35	18,3	18,7	48,1
	3 ciclo do ensino basico (9 ano)	41	21,5	21,9	70,1
	ensino secundario (12 Ano)	36	18,8	19,3	89,3
	ensino medio (magisterio primario, educadores de infancia)	1	,5	,5	89,8
	ensino superior (bacharelato, licenciatura, mestrado, doutoramento)	19	9,9	10,2	100,0
	Total	187	97,9	100,0	
Missing	nsnr	4	2,1		
Total		191	100,0		

[QUADRO IX]

**condicao no trabalho do pai**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	exerce uma profissao	121	63,4	66,5	66,5
	ocupa-se das tarefas domesticas	1	,5	,5	67,0
	reformado pensionista	27	14,1	14,8	81,9
	desempregado	29	15,2	15,9	97,8
	outra situacao	4	2,1	2,2	100,0
	Total	182	95,3	100,0	
Missing	nsnr	9	4,7		
Total		191	100,0		

[QUADRO X]

**situacao na profissao do pai**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	patrao (com empregados)	15	7,9	10,6	10,6
	trabalhador por conta propria (sem empregados)	18	9,4	12,7	23,2
	trabalhador independente (recibo verde)	4	2,1	2,8	26,1
	trabalhador por conta de outrem (assalariado/a)	82	42,9	57,7	83,8
	outra situacao	23	12,0	16,2	100,0
	Total	142	74,3	100,0	
Missing	nsnr	49	25,7		
Total		191	100,0		

[QUADRO XI]

**condicao no trabalho da mae**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	exerce uma profissao	103	53,9	55,7	55,7
	ocupa-se das tarefas domesticas	27	14,1	14,6	70,3
	reformado, pensionista	24	12,6	13,0	83,2
	desempregado	27	14,1	14,6	97,8
	outra situacao	4	2,1	2,2	100,0
	Total	185	96,9	100,0	
Missing	nsnr	6	3,1		
Total		191	100,0		

[QUADRO XII]

**situacao na profissao da mae**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	patrao (com empregados)	8	4,2	6,1	6,1
	trabalhador por conta propria (sem empregados)	11	5,8	8,3	14,4
	trabalhador independente (recibo verde)	6	3,1	4,5	18,9
	trabalhador por conta de outrem (assariado/a)	85	44,5	64,4	83,3
	outra situacao	22	11,5	16,7	100,0
	Total	132	69,1	100,0	
Missing	nsnr	59	30,9		
Total		191	100,0		

[QUADRO XIII]

Tipologia classificatória das classes e fracções de classe *			
Classes	Categorias Sócio-profissionais	Classes e Fracções de Classe (Considerando a pluriactividade)	
		Sigla	Significado
Burguesia (B)	Patrões	BEP	Burguesia Empresarial e Proprietária
	Directores e Quadros Dirigentes e Profissionais Liberais	BDP	Burguesia Dirigente e Profissionalizante
	Quadros Intelectuais e Científicos	PBIC	Pequena Burguesia Intelectual e Científica
	Técnicos e Quadros Intermediários	PBTEI	Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento Intermediário
	Trabalhadores Independentes	PBIP	Pequena Burguesia Independente e Proprietária
	Agricultores	PBA	Pequena Burguesia Agrícola
Pequena Burguesia (PB)		PBPA	Pequena Burguesia Proprietária e Assalariada
		PBAP	Pequena Burguesia Agrícola Pluriactiva
	Empregados Executantes	PBE	Pequena Burguesia de Execução
		PBEP	Pequena Burguesia de Execução Pluriactiva
Operariado (O)	Operários	OI	Operariado Industrial
	Operários	OA	Operariado Agrícola
		OIA	Operariado Industrial e Agrícola
		OP	Operariado Pluriactivo

\* Tabela construída por J. F. de Almeida, A. F. da Costa e F. L. Machado, cuja primeira versão foi publicada em «Famílias, estudantes e universidades», in *Sociologia – Problemas e Práticas*, n.º 4, 1988, p. 14 e as alterações produzidas pelos mesmos autores publicaram-se em «Estudantes e amigos – trajetórias de classe e redes de sociabilidade», in *Análise Social*, n.º 105-106, 1990, p. 221.



TABELA 2 — Matriz de construção dos lugares de classe dos indivíduos

Grupos de Profissões *	Situação na Profissão	Patrões	Trabalhador por conta própria	Trabalhador por conta de outrem
Subgrupos superiores de 0. e 1		BEP	BDP	PBIC
2.		BEP	BDP	BDP
Subgrupos inferiores de 0. e 1.; 3.0, 3.5; 4.0-4.2; 5.0-5.2		BEP	PBIP	PBTEI
3.1-3.4; 3.6-3.9; 4.3-4.9; 5.3-5.9		BEP	PBIP	PBE
6.0		BEP	PBA	PBTEI
6.1-6.4		BEP	PBA	OA
7.0		BEP	PBIP	PBTEI
7.1-9.9		BEP	PBIP	OI

[QUADRO XV]

Matriz de construção dos lugares de classe de família/classe de origem															
M	H	BEP	BDP	PBIC	PBTEI	PBE	PBIP	PBA	PBAP	PBPA	PBEP	OI	OA	OP	OIA
BEP	BEP	BEP	BEP	BEP	BEP	BEP	BEP	BEP	BEP	BEP	BEP	BEP	BEP	BEP	BEP
BDP	BEP	BDP	BDP	BDP	BDP	BDP	BDP	BDP	BDP	BDP	BDP	BDP	BDP	BDP	BDP
PBIC	BEP	BDP	PBIC	PBIC	PBIC	PBPA	PBAP	PBAP	PBPA	PBIC	PBIC	PBIC	PBIC	PBIC	PBIC
PBTEI	BEP	BDP	PBIC	PBTEI	PBTEI	PBPA	PBAP	PBAP	PBPA	PBTEI	PBTEI	PBTEI	PBTEI	PBTEI	PBTEI
PBE	BEP	BDP	PBIC	PBTEI	PBE	PBPA	PBAP	PBAP	PBPA	PBEP	OP	OP	OP	OP	OP
PBIP	BEP	BDP	PBPA	PBPA	PBPA	PBIP	PBAP	PBAP	PBPA	PBPA	PBPA	PBPA	PBPA	PBPA	PBPA
PBA	BEP	BDP	PBAP	PBAP	PBAP	PBAP	PBA	PBAP	PBAP	PBAP	PBAP	PBAP	PBAP	PBAP	PBAP
PBAP	BEP	BDP	PBAP	PBAP	PBAP	PBAP	PBAP	PBAP	PBPA	PBAP	PBAP	PBAP	PBAP	PBAP	PBAP
PBPA	BEP	BDP	PBPA	PBPA	PBPA	PBPA	PBAP	PBPA	PBPA	PBPA	PBPA	PBPA	PBPA	PBPA	PBPA
PBEP	BEP	BDP	PBIC	PBTEI	PBEP	PBPA	PBAP	PBAP	PBPA	PBEP	OP	OP	OP	OP	OP
OI	BEP	BDP	PBIC	PBTEI	PBEP	PBPA	PBAP	PBAP	PBPA	PBEP	OI	OIA	OP	OIA	OIA
OA	BEP	BDP	PBIC	PBTEI	PBEP	PBPA	PBAP	PBAP	PBPA	PBEP	OIA	OA	OP	OIA	OIA
OP	BEP	BDP	PBIC	PBTEI	PBEP	PBPA	PBAP	PBAP	PBPA	PBEP	OP	OP	OP	OP	OIA
OIA	BEP	BDP	PBIC	PBTEI	PBEP	PBPA	PBAP	PBAP	PBPA	PBEP	OIA	OIA	OP	OP	OP
A classe de família foi determinada da seguinte forma: se Ego é casado considera-se Ego e cônjuge; se Ego é solteiro ou separado, mas ativo considera-se apenas Ego; se Ego é solteiro ou separado mas não ativo, considera-se pai e mãe de Ego.															

[QUADRO XVI]

lugar de classe familiar					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	operariado pluriativo	17	8,9	10,0	10,0
	operariado industrial e agrícola	3	1,6	1,8	11,8
	operariado industrial	36	18,8	21,2	32,9
	pequena burguesia de execucao pluriativa	7	3,7	4,1	37,1
	pequena burguesia de execucao	19	9,9	11,2	48,2
	pequena burguesia proprietaria e assalariada	18	9,4	10,6	58,8
	pequena burguesia independente e proprietaria	28	14,7	16,5	75,3
	pequena burguesia tecnica e de enquadramento intermedio	29	15,2	17,1	92,4
	pequena burguesia intelectual e cientifica	9	4,7	5,3	97,6
	burguesia dirigente e profissional	4	2,1	2,4	100,0
	Total	170	89,0	100,0	
Missing	nsnr	21	11,0		
Total		191	100,0		

[QUADRO XVII]

lugar de classe pai		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	operariado industrial e agrícola	3	1,6	1,9	1,9
	operariado agrícola	1	,5	,6	2,5
	operariado industrial	72	37,7	44,4	46,9
	pequena burguesia de execucao	25	13,1	15,4	62,3
	pequena burguesia independente e proprietaria	34	17,8	21,0	83,3
	pequena burguesia tecnica e de enquadramento intermedio	21	11,0	13,0	96,3
	pequena burguesia intelectual e cientifica	2	1,0	1,2	97,5
	burguesia dirigente e profissional	4	2,1	2,5	100,0
	Total	162	84,8	100,0	
Missing	nsnr	29	15,2		
Total		191	100,0		

[QUADRO XVIII]

lugar de classe mae		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	operariado industrial e agrícola	1	,5	,7	,7
	operariado industrial	41	21,5	28,9	29,6
	pequena burguesia de execucao	51	26,7	35,9	65,5
	pequena burguesia independente e proprietaria	19	9,9	13,4	78,9
	pequena burguesia tecnica e de enquadramento intermedio	18	9,4	12,7	91,5
	pequena burguesia intelectual e cientifica	12	6,3	8,5	100,0
	Total	142	74,3	100,0	
Missing	nsnr	49	25,7		
Total		191	100,0		

[QUADRO XIX]

**entidade formativa \* reprovacao ao longo do percurso escolar sim nao**  
**Crosstabulation**

			reprovacao ao longo do percurso escolar sim nao		Total
			nao	sim	
entidade formativa	FORMAR	Count	4	19	23
		% of Total	2,1%	10,2%	12,3%
	CENFIM	Count	30	37	67
		% of Total	16,0%	19,8%	35,8%
	IPTA	Count	18	23	41
		% of Total	9,6%	12,3%	21,9%
	CECOA	Count	0	9	9
		% of Total	,0%	4,8%	4,8%
	ESSR	Count	19	28	47
		% of Total	10,2%	15,0%	25,1%
	Total	Count	71	116	187
		% of Total	38,0%	62,0%	100,0%

[QUADRO XX]

**quantas reprovacoes**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	uma vez	47	24,6	41,2	41,2
	duas vezes	57	29,8	50,0	91,2
	tres vezes	7	3,7	6,1	97,4
	mais do que tres vezes	3	1,6	2,6	100,0
	Total	114	59,7	100,0	
Missing	nsnr	77	40,3		
Total		191	100,0		

[QUADRO XXI]

ultima reprovacao					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ciclo do ensino basico 4 ano	5	2,6	4,4	4,4
	2 ciclo do ensino basico 6 ano	24	12,6	21,1	25,4
	3 ciclo do ensino basico 9 ano	49	25,7	43,0	68,4
	ensino secundario 12 ano	36	18,8	31,6	100,0
	Total	114	59,7	100,0	
Missing	nsnr	77	40,3		
Total		191	100,0		

[QUADRO XXII]

**genero \* reprovacao ao longo do percurso escolar sim nao**  
**Crosstabulation**

			reprovacao ao longo do percurso escolar sim nao		Total
			nao	sim	
genero	masculino	Count	52	73	125
		% of Total	27,8%	39,0%	66,8%
	feminino	Count	19	42	61
		% of Total	10,2%	22,5%	32,6%
	n/i	Count	0	1	1
		% of Total	,0%	,5%	,5%
Total		Count	71	116	187
		% of Total	38,0%	62,0%	100,0%

[QUADRO XXIII]

curso * genero Crosstabulation						
			genero			Total
			masculino	feminino	n/í	
curso	Administrativo/a	Count	5	19	0	24
		% of Total	2,6%	9,9%	,0%	12,6%
	Manutencao Industrial da Metalurgia e Metalomecanica	Count	41	2	0	43
		% of Total	21,5%	1,0%	,0%	22,5%
	Manutencao Industrial/Mecatronica	Count	22	0	0	22
		% of Total	11,5%	,0%	,0%	11,5%
	Refrigeracao e Climatizacao	Count	3	0	0	3
		% of Total	1,6%	,0%	,0%	1,6%
	Gestao de Equipamentos Informaticos	Count	10	0	0	10
		% of Total	5,2%	,0%	,0%	5,2%
	Animacao 2D e 3D	Count	19	10	0	29
		% of Total	9,9%	5,2%	,0%	15,2%
	Agencia de Majens	Count	3	2	0	5
		% of Total	1,6%	1,0%	,0%	2,6%
	Contabilidade	Count	2	2	0	4
		% of Total	1,0%	1,0%	,0%	2,1%
	Artes Graficas	Count	4	7	0	11
		% of Total	2,1%	3,7%	,0%	5,8%
	Joalheria/Cravacao	Count	3	9	1	13
		% of Total	1,6%	4,7%	,5%	6,8%
	Design de Moda	Count	4	8	0	12
		% of Total	2,1%	4,2%	,0%	6,3%
	Som	Count	6	0	0	6
		% of Total	3,1%	,0%	,0%	3,1%
	Multimedia	Count	4	5	0	9
		% of Total	2,1%	2,6%	,0%	4,7%
Total		Count	126	64	1	191
		% of Total	66,0%	33,5%	,5%	100,0%

**classe etaria \* reprovacao ao longo do percurso escolar sim nao**  
**Crosstabulation**

			reprovacao ao longo do percurso escolar sim nao		Total
			nao	sim	
classe etaria	0 a 14 anos	Count	2	0	2
		% of Total	1,1%	,0%	1,1%
	15 a 18 anos	Count	48	43	91
		% of Total	25,7%	23,0%	48,7%
	19 a 21 anos	Count	11	27	38
		% of Total	5,9%	14,4%	20,3%
	22 a 29 anos	Count	7	20	27
		% of Total	3,7%	10,7%	14,4%
	30 a 39 anos	Count	2	19	21
		% of Total	1,1%	10,2%	11,2%
	40 a 49 anos	Count	1	7	8
		% of Total	,5%	3,7%	4,3%
	Total	Count	71	116	187
		% of Total	38,0%	62,0%	100,0%

[QUADRO XXV]



reprovacao ao longo do percurso escolar sim nao * nivel de escolaridade do pai Crosstabulation									
			nivel de escolaridade do pai						Total
			1 ciclo do ensino basico (ensino primario e antiga 4 classe)	2 ciclo do ensino basico (ciclo preparatorio 6 ano)	3 ciclo do ensino basico (9 ano)	ensino secundario (12 Ano)	ensino medio (magisterio primario, educadores de infancia)	ensino superior (bacharelato, licenciatura, mestrado, doutoramento)	
reprovacao ao longo do percurso escolar sim nao	nao	Count	17	14	15	18	0	6	70
		% of Total	9,3%	7,7%	8,2%	9,8%	,0%	3,3%	38,3%
	sim	Count	41	22	30	15	1	4	113
		% of Total	22,4%	12,0%	16,4%	8,2%	,5%	2,2%	61,7%
Total	Count	58	36	45	33	1	10	183	
	% of Total	31,7%	19,7%	24,6%	18,0%	,5%	5,5%	100,0%	

[QUADRO XXVI]

reprovacao ao longo do percurso escolar sim nao * nivel de escolaridade da mae Crosstabulation										
			nivel de escolaridade da mae						Total	
			nao sabe ler nem escrever	1 ciclo do ensino basico (ensino primario e antiga 4 classe)	2 ciclo do ensino basico (ciclo preparatorio, 6 ano)	3 ciclo do ensino basico (9 ano)	ensino secundario (12 Ano)	ensino medio (magisterio primario, educadores de infancia)		ensino superior (bacharelato, licenciatura, mestrado, doutoramento)
reprovacao ao longo do percurso escolar sim nao	nao	Count	1	12	11	17	17	0	11	69
		% of Total	,5%	6,6%	6,0%	9,3%	9,3%	,0%	6,0%	37,7%
	sim	Count	1	40	22	23	19	1	8	114
		% of Total	,5%	21,9%	12,0%	12,6%	10,4%	,5%	4,4%	62,3%
Total	Count	2	52	33	40	36	1	19	183	
	% of Total	1,1%	28,4%	18,0%	21,9%	19,7%	,5%	10,4%	100,0%	

[QUADRO XXVII]

reprovacao ao longo do percurso escolar sim nao * nível de rendimentos do pai Crosstabulation											
		nível de rendimentos do pai								Total	
		inferior a 485 euros por mes	igual a 485 euros por mes	entre 485 euros e 970 euros por mes	entre 970 euros e 1455 euros por mes	entre 1455 euros e 1940 euros por mes	entre 1940 euros e 2910 euros por mes	entre 2910 euros e 3880 euros por mes	acima de 3880 euros por mes		
reprovacao ao longo do percurso escolar sim nao	nao	Count	8	3	21	9	5	3	2	1	52
		% of Total	6,1%	2,3%	16,0%	6,9%	3,8%	2,3%	1,5%	,8%	39,7%
	sim	Count	11	16	33	12	5	0	2	0	79
		% of Total	8,4%	12,2%	25,2%	9,2%	3,8%	,0%	1,5%	,0%	60,3%
Total		Count	19	19	54	21	10	3	4	1	131
		% of Total	14,5%	14,5%	41,2%	16,0%	7,6%	2,3%	3,1%	,8%	100,0%

[QUADRO XXVIII]

reprovacao ao longo do percurso escolar sim nao * nivel de rendimentos da mae Crosstabulation											
		nivel de rendimentos da mae								Total	
		inferior a 485 euros por mes	igual a 485 euros por mes	entre 485 euros e 970 euros por mes	entre 970 euros e 1455 euros por mes	entre 1455 euros e 1940 euros por mes	entre 1940 euros e 2910 euros por mes	entre 2910 euros e 3880 euros por mes	acima de 3880 euros por mes		
reprovacao ao longo do percurso escolar sim nao	nao	Count	12	11	18	4	2	2	0	1	50
		% of Total	9,0%	8,3%	13,5%	3,0%	1,5%	1,5%	,0%	,8%	37,6%
	sim	Count	26	24	23	7	1	1	1	0	83
		% of Total	19,5%	18,0%	17,3%	5,3%	,8%	,8%	,8%	,0%	62,4%
Total	Count	38	35	41	11	3	3	1	1	133	
	% of Total	28,6%	26,3%	30,8%	8,3%	2,3%	2,3%	,8%	,8%	100,0%	

[QUADRO XXIX]

Razões que mais influenciaram a decisão de voltar a estudar	
Objetivos	Frases
a) Completar o ensino secundário (12º ano)	<p>«Concluir o 12º ano».</p> <p>«Videi para poder alcançar os estudos mínimos (na altura o 9º ano). Agora regressiei porque o curso me agrada e concluir o 12º ano».</p> <p>«Videi a estudar, porque fiquei numa situação de desemprego e ainda não tinha concluído o ensino secundário, aproveitei esta oportunidade».</p> <p>«Porque me encontro desempregada e o 12º ano vai-me ajudar a encontrar emprego, espero isso».</p> <p>«Porque hoje em dia faz falta ter o 12º ano».</p> <p>«Completar o 12º Ano».</p> <p>«Fazer o 12º ano».</p> <p>«Agora é importante o 12º ano e eu quero ter os estudos todos».</p> <p>«Ficar um curso e fazer o 12º ano».</p>
b) Aumentar as qualificações académicas	<p>«Porque é uma mais valia e porque o emprego que tinha era preciso ter mais estudos».</p> <p>«As poucas possibilidades de encontrar um emprego estável e um aumento de cultura».</p> <p>«Valorização académica».</p> <p>«O facto de ter lidado com o mundo do trabalho e a necessidade que pessoalmente tenho de estar em constante aprendizagem».</p> <p>«Precisar de habilitações e aprofundar os conhecimentos na área».</p> <p>«Por necessidade para obter mais conhecimentos profissionais e escolares».</p> <p>«Ganhar qualificações que me possam abrir mais portas».</p> <p>«Adquirir novos conhecimentos».</p> <p>«Quería instruir-me mais, mas na altura não o fiz».</p> <p>«Os estudos são importantes».</p> <p>«Quis prosseguir os estudos».</p>
c) Obter uma certificação profissional	<p>«Para aumentar o meu nível profissional, e ser mais fácil arranjar emprego, uma vez que estou desempregada».</p> <p>«Realizar o pessoal e formação profissional».</p> <p>«Para obter mais formação».</p> <p>«Adquirir formação para encontrar uma vaga no mercado de trabalho tão concorrido».</p> <p>«Necessidade de adquirir mais conhecimentos e competências».</p> <p>«Um objectivo de ter um curso».</p> <p>«Ter encontrado o curso que eu queria».</p> <p>«Por necessidade para obter mais conhecimentos profissionais e escolares».</p>
d) Aceder a uma profissão qualificada	<p>«Para obter mais qualificações para alcançar um emprego melhor».</p> <p>«Tentar melhorar as condições de trabalho».</p> <p>«Procura de formação de modo a ter um emprego melhor».</p> <p>«Ter um curso tecnológico e tentar arranjar um emprego melhor em que tenha perspectivas de 'subir' na empresa».</p> <p>«Para aprender uma profissão».</p> <p>«Necessidade de especialização».</p>
e) Melhorar as condições de vida	<p>«Acho que será útil para o meu futuro, tendo em conta situação actual em que vivemos»;</p> <p>«Ter um futuro melhor».</p> <p>«Quero ser alguém, fazer a diferença, marcar a minha presença com algo grandioso e poder dar boa vida à minha família».</p>
f) Prosseguir estudos superiores	<p>«As vantagens a nível de currículo, e quem sabe, ir para a universidade».</p> <p>«O meu futuro, ter o 12º ano e ir para a faculdade».</p>
g) Outras situações	<p>«Obrigação pelo Centro de Emprego».</p> <p>«Não consegui um emprego».</p> <p>«Melhorar o currículo».</p> <p>«Evoluir».</p> <p>«Realizar o pessoal».</p> <p>«Evoluir tecnicamente».</p> <p>«Aprender».</p> <p>«Motivar-me a mim própria».</p> <p>«Realizar o pessoal e ambição por novas oportunidades».</p> <p>«Valorização pessoal e profissional».</p> <p>«A dificuldade de encontrar trabalho levou-me a decidir voltar a estudar».</p> <p>«Falta de financiamento».</p> <p>«A motivação dos professores e da escola no geral».</p> <p>«Conheci o meu curso atual».</p> <p>«Por que era um curso financiado e menos duração».</p> <p>«Eu nunca desisti da ideia de estudar, sempre o disse que o voltaria a fazer».</p>

<b>Aspetos menos positivos na escola</b>	
<b>Referências (nº)</b>	<b>Situações</b>
65	Instalações, gestão dos espaços
37	Equipamentos
15	Professores, formadores
1	Atividades letivas
10	Colegas
49	Curso
2	Estado
22	Serviços
3	Material didático
2	Dirigentes
25	Organização, apoio administrativo, secretariado
4	Eventos, atividades extra curriculares
7	Funcionários
7	Localização, distância
5	Estágio, saídas profissionais, empregabilidade
5	Transportes

[QUADRO XXXI]

Aspetos menos positivos na curso	
Referências (n°)	Situações
15	Colegas
8	Organização administrativa, comunicação
41	Carga horária, horários
14	Formação prática, em contexto de trabalho, estágio
27	Módulos, disciplinas
16	Avaliação, testes, exames
6	Regime de faltas
3	Salas de aula, oficinas
4	Instalações
8	Professores, formadores
9	Aulas
21	Curso
9	Equipamentos, material didático
6	Matérias
1	Sala de recreio
1	Desmotivação
5	Equipamentos informáticos, eletrónicos, <i>Internet</i>
3	Saídas profissionais, empregabilidade
1	Mercado de trabalho
2	Localização, distância à escola
1	Funcionários
4	Dirigentes

[QUADRO XXXII]

depois de terminar o curso o que tencionas fazer					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	arranjar um emprego na minha area de formacao	75	39,3	41,0	41,0
	arranjar um emprego numa outra area de formacao	3	1,6	1,6	42,6
	arranjar um emprego	23	12,0	12,6	55,2
	frequentar um curso superior e trabalhar ao mesmo tempo na minha area de formacao	34	17,8	18,6	73,8
	arranjar um emprego independentemente da area de atividade	7	3,7	3,8	77,6
	frequentar um curso superior e trabalhar ao mesmo tempo	14	7,3	7,7	85,2
	frequentar um curso superior	23	12,0	12,6	97,8
	frequentar um outro curso profissional	2	1,0	1,1	98,9
	outra situacao	2	1,0	1,1	100,0
	Total	183	95,8	100,0	
Missing	nsnr	8	4,2		
Total		191	100,0		

[QUADRO XXXIII]

depois de terminar o curso o que tencionas fazer * nível de escolaridade do pai Crosstabulation							
	nível de escolaridade do pai						Total
	1 ciclo do ensino básico (ensino primário e antiga 4 classe)	2 ciclo do ensino básico (ciclo preparatório 6 ano)	3 ciclo do ensino básico (9 ano)	ensino secundário (12 Ano)	ensino médio (magisterio primário, educadores de infância)	ensino superior (bacharelato, licenciatura, mestrado, doutoramento)	
arranjar um emprego na minha área de formação	22 30,1%	23 31,5%	19 26,0%	8 8,2%	1 1,4%	2 2,7%	73 100,0%
arranjar um emprego numa outra área de formação	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	2 66,7%	0 ,0%	1 33,3%	3 100,0%
arranjar um emprego	9 39,1%	5 21,7%	4 17,4%	5 21,7%	0 ,0%	0 ,0%	23 100,0%
frequentar um curso superior e trabalhar ao mesmo tempo na minha área de formação	13 38,2%	5 14,7%	9 26,5%	5 14,7%	0 ,0%	2 5,9%	34 100,0%
arranjar um emprego independentemente da área de atividade	4 57,1%	0 ,0%	1 14,3%	1 14,3%	0 ,0%	1 14,3%	7 100,0%
frequentar um curso superior e trabalhar ao mesmo tempo	2 15,4%	2 15,4%	3 23,1%	4 30,8%	0 ,0%	2 15,4%	13 100,0%
frequentar um curso superior	5 21,7%	4 17,4%	6 26,1%	6 26,1%	0 ,0%	2 8,7%	23 100,0%
frequentar um outro curso profissional	1 50,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 50,0%	0 ,0%	0 ,0%	2 100,0%
outra situação	0 ,0%	0 ,0%	1 50,0%	1 50,0%	0 ,0%	0 ,0%	2 100,0%
Total	56 31,1%	39 21,7%	43 23,9%	31 17,2%	1 ,6%	10 5,8%	180 100,0%

[QUADRO XXXIV]



depois de terminar o curso o que tencionas fazer * situacao na profissao do pai Crosstabulation						
	situacao na profissao do pai					Total
	patrao (com empregados)	trabalhador por conta propria (sem empregados)	trabalhador independente (recibo verde)	trabalhador por conta de outrem (assalariado/a)	outra situacao	
arranjar um emprego na minha area de formacao	8 14,0%	7 12,3%	1 1,8%	26 45,6%	15 26,3%	57 100,0%
arranjar um emprego	1 6,7%	2 13,3%	1 6,7%	11 73,3%	0 ,0%	15 100,0%
frequentar um curso superior e trabalhar ao mesmo tempo na minha area de formacao	2 8,0%	6 24,0%	0 ,0%	14 56,0%	3 12,0%	25 100,0%
arranjar um emprego independentemente da area de atividade	0 ,0%	1 16,7%	0 ,0%	4 66,7%	1 16,7%	6 100,0%
frequentar um curso superior e trabalhar ao mesmo tempo	0 ,0%	1 9,1%	1 9,1%	7 63,6%	2 18,2%	11 100,0%
frequentar um curso superior	4 20,0%	0 ,0%	1 5,0%	15 75,0%	0 ,0%	20 100,0%
frequentar um outro curso profissional	0 ,0%	1 50,0%	0 ,0%	1 50,0%	0 ,0%	2 100,0%
outra situacao	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 100,0%	0 ,0%	1 100,0%
Total	15 10,9%	18 13,1%	4 2,9%	79 57,7%	21 15,3%	137 100,0%

[QUADRO XXXV]



depois de terminar o curso o que tencionas fazer ? nível de escolaridade da mãe Crosstabulation								
	nível de escolaridade da mãe							Total
	nao sabe ler nem escrever	1 ciclo do ensino basico (ensino primario e antiga 4 classe)	2 ciclo do ensino basico (ciclo preparatorio, 6 ano)	3 ciclo do ensino basico (9 ano)	ensino secundario (12 Ano)	ensino medio (magisterio primario, educadores de infancia)	ensino superior (bacharelato, licenciatura, mestrado, doutoramento)	
arranjar um emprego na minha area de formacao	2 2,7%	28 35,6%	19 26,0%	9 12,3%	10 13,7%	0 ,0%	7 9,6%	73 100,0%
arranjar um emprego numa outra area de formacao	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	2 66,7%	1 33,3%	0 ,0%	0 ,0%	3 100,0%
arranjar um emprego	0 ,0%	7 30,4%	6 21,7%	6 26,1%	4 17,4%	0 ,0%	1 4,3%	23 100,0%
frequentar um curso superior e trabalhar ao mesmo tempo na minha area de formacao	0 ,0%	10 30,3%	2 6,1%	9 27,3%	10 30,3%	0 ,0%	2 6,1%	33 100,0%
arranjar um emprego independentemente da area de atividade	0 ,0%	1 14,3%	2 28,6%	1 14,3%	2 28,6%	0 ,0%	1 14,3%	7 100,0%
frequentar um curso superior e trabalhar ao mesmo tempo	0 ,0%	4 28,6%	3 21,4%	3 21,4%	2 14,3%	0 ,0%	2 14,3%	14 100,0%
frequentar um curso superior	0 ,0%	1 4,3%	3 13,0%	9 38,1%	5 21,7%	1 4,3%	4 17,4%	23 100,0%
frequentar um outro curso profissional	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 50,0%	1 50,0%	0 ,0%	0 ,0%	2 100,0%
outra situacao	0 ,0%	1 50,0%	0 ,0%	1 50,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	2 100,0%
Total	2 1,1%	60 27,8%	34 18,8%	41 22,8%	35 19,4%	1 ,5%	17 9,4%	180 100,0%

[QUADRO XXXVI]

depois de terminar o curso o que tencionas fazer * situacao na profissao da mae Crosstabulation						
	situacao na profissao da mae					Total
	patrao (com empregados)	trabalhador por conta propria (sem empregados)	trabalhador independente (recibo verde)	trabalhador por conta de outrem (assalariado/a)	outra situacao	
arranjar um emprego na minha area de formacao	3 5,7%	5 9,4%	1 1,9%	31 58,5%	13 24,5%	53 100,0%
arranjar um emprego	1 5,6%	2 11,1%	1 5,6%	11 81,1%	3 16,7%	18 100,0%
frequentar um curso superior e trabalhar ao mesmo tempo na minha area de formacao	1 4,5%	1 4,5%	1 4,5%	17 77,3%	2 9,1%	22 100,0%
arranjar um emprego independentemente da area de atividade	0 ,0%	0 ,0%	3 60,0%	2 40,0%	0 ,0%	5 100,0%
frequentar um curso superior e trabalhar ao mesmo tempo	0 ,0%	2 18,2%	0 ,0%	7 63,6%	2 18,2%	11 100,0%
frequentar um curso superior	2 12,5%	1 6,3%	0 ,0%	12 75,0%	1 6,3%	16 100,0%
frequentar um outro curso profissional	1 100,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 100,0%
outra situacao	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 100,0%	0 ,0%	1 100,0%
Total	8 6,3%	11 8,7%	6 4,7%	81 83,8%	21 16,5%	127 100,0%

[QUADRO XXXVII]

gostarias de frequentar um curso superior universitario politecnico etc					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nao	54	28,3	30,0	30,0
	sim	126	66,0	70,0	100,0
	Total	180	94,2	100,0	
Missing	nsnr	11	5,8		
Total		191	100,0		

[QUADRO XXXVIII]

genero * gostarias de frequentar um curso superior universitario politecnico etc Crosstabulation					
			gostarias de frequentar um curso superior universitario politecnico etc		Total
			nao	sim	
genero	masculino	Count	38	84	122
		% within genero	31,1%	68,9%	100,0%
	feminino	Count	16	41	57
		% within genero	28,1%	71,9%	100,0%
Total		Count	54	126	180
		% within genero	30,0%	70,0%	100,0%

[QUADRO XXXIX]

**genero \* qual a probabilidade que pensas ter de entrar no ensino superior Crosstabulation**

			qual a probabilidade que pensas ter de entrar no ensino superior					Total
			nenhuma	pouca	razoavel	bastante	muita	
genero	masculino	Count	13	34	42	17	11	117
		% within genero	11,1%	29,1%	35,9%	14,5%	9,4%	100,0%
	feminino	Count	10	13	22	9	5	59
		% within genero	16,9%	22,0%	37,3%	15,3%	8,5%	100,0%
Total	Count	23	48	64	26	16	177	
	% within genero	13,0%	27,1%	36,2%	14,7%	9,0%	100,0%	

[QUADRO XL]

qual a probabilidade que pensas ter de entrar no ensino superior * nível de escolaridade do pai Crosstabulation								
		nível de escolaridade do pai						Total
		1 ciclo do ensino básico (ensino primário e antiga 4 classe)	2 ciclo do ensino básico (ciclo preparatório 6 ano)	3 ciclo do ensino básico (9 ano)	ensino secundário (12 Ano)	ensino médio (magisterio primário, educadores de infância)	ensino superior (bacharelato, licenciatura, mestrado, doutoramento)	
nenhuma	Count	12	7	1	2	0	0	22
		6,9%	4,0%	,6%	1,1%	,0%	,0%	12,6%
pouca	Count	20	8	11	7	0	2	48
		11,5%	4,6%	6,3%	4,0%	,0%	1,1%	27,6%
razoavel	Count	16	14	22	9	1	2	64
		9,2%	8,0%	12,6%	5,2%	,6%	1,1%	36,8%
bastante	Count	5	4	6	7	0	2	24
		2,9%	2,3%	3,4%	4,0%	,0%	1,1%	13,8%
muita	Count	5	1	3	4	0	3	16
		2,9%	,6%	1,7%	2,3%	,0%	1,7%	9,2%
Total	Count	58	34	43	29	1	9	174
		33,3%	19,5%	24,7%	16,7%	,6%	5,2%	100,0%

[QUADRO XLI]

qual a probabilidade que pensas ter de entrar no ensino superior * nível de escolaridade da mãe Crosstabulation								
		nível de escolaridade da mãe						
		nao sabe ler nem escrever	1 ciclo do ensino básico (ensino primário e antiga 4 classe)	2 ciclo do ensino básico (ciclo preparatório, 6 ano)	3 ciclo do ensino básico (9 ano)	ensino secundário (12 Ano)	ensino médio (magisterio primário, educadores de infância)	ensino superior (bacharelato, licenciatura, mestrado, doutoramento)
nenhuma	Count	0	10	7	2	2	0	1
	% of Total	,0%	5,7%	4,0%	1,1%	1,1%	,0%	,6%
pouca	Count	0	17	9	10	7	1	4
	% of Total	,0%	9,8%	5,2%	5,7%	4,0%	,6%	2,3%
razoavel	Count	1	14	11	19	14	0	5
	% of Total	,6%	8,0%	6,3%	10,9%	8,0%	,0%	2,9%
bastante	Count	0	6	5	7	1	0	5
	% of Total	,0%	3,4%	2,9%	4,0%	,8%	,0%	2,9%
muita	Count	0	4	2	3	4	0	3
	% of Total	,0%	2,3%	1,1%	1,7%	2,3%	,0%	1,7%
Total	Count	1	51	34	41	28	1	18
	% of Total	,6%	29,3%	19,5%	23,6%	16,1%	,6%	10,3%

[QUADRO XLII]

qual a probabilidade que pensas ter de entrar no ensino superior * situacao na profissao do pai Crosstabulation							
		situacao na profissao do pai					Total
		patrao (com empregados)	trabalhador por conta propria (sem empregados)	trabalhador independente (recibo verde)	trabalhador por conta de outrem (assalariado/a)	outra situacao	
nenhuma	Count	2	1	1	10	3	17
	% of Total	1,5%	,7%	,7%	7,5%	2,2%	12,7%
pouca	Count	2	6	1	24	5	38
	% of Total	1,5%	4,5%	,7%	17,9%	3,7%	28,4%
razoavel	Count	5	7	0	28	6	46
	% of Total	3,7%	5,2%	,0%	20,9%	4,5%	34,3%
bastante	Count	2	0	0	11	6	19
	% of Total	1,5%	,0%	,0%	8,2%	4,5%	14,2%
muita	Count	2	3	2	6	1	14
	% of Total	1,5%	2,2%	1,5%	4,5%	,7%	10,4%
Total		13	17	4	79	21	134
% of Total		9,7%	12,7%	3,0%	59,0%	15,7%	100,0%

[QUADRO XLIII]

qual a probabilidade que pensas ter de entrar no ensino superior * situacao na profissao da mae Crosstabulation							
		situacao na profissao da mae					Total
		patrao (com empregados)	trabalhador por conta propria (sem empregados)	trabalhador independente (recibo verde)	trabalhador por conta de outrem (assalariado/a)	outra situacao	
nenhuma	Count	2	0	1	10	3	16
	% of Total	1,6%	,0%	,8%	8,0%	2,4%	12,8%
pouca	Count	1	2	3	22	5	33
	% of Total	,8%	1,6%	2,4%	17,6%	4,0%	26,4%
razoavel	Count	0	5	1	32	7	45
	% of Total	,0%	4,0%	,8%	25,6%	5,6%	36,0%
bastante	Count	2	1	0	12	4	19
	% of Total	1,6%	,8%	,0%	9,6%	3,2%	15,2%
muita	Count	2	1	0	7	2	12
	% of Total	1,6%	,8%	,0%	5,6%	1,6%	9,6%
Total		7	9	5	83	21	125
% of Total		5,6%	7,2%	4,0%	66,4%	16,8%	100,0%

[QUADRO XLIV]

qual a probabilidade que pensas ter de entrar no ensino superior * nível de rendimentos do pai Crosstabulation										
		nível de rendimentos do pai								Total
		inferior a 485 euros por mês	igual a 485 euros por mês	entre 485 euros e 970 euros por mês	entre 970 euros e 1455 euros por mês	entre 1455 euros e 1940 euros por mês	entre 1940 euros e 2910 euros por mês	entre 2910 euros e 3880 euros por mês	acima de 3880 euros por mês	
nenhuma	Count	3	4	6	2	0	0	0	1	16
	% of Total	2,4%	3,1%	4,7%	1,6%	,0%	,0%	,0%	,8%	12,6%
pouca	Count	6	4	21	4	4	0	1	0	40
	% of Total	4,7%	3,1%	16,5%	3,1%	3,1%	,0%	,8%	,0%	31,5%
razoável	Count	8	7	12	11	4	1	0	0	43
	% of Total	6,3%	5,5%	9,4%	8,7%	3,1%	,8%	,0%	,0%	33,9%
bastante	Count	1	3	8	3	2	0	0	0	18
	% of Total	,8%	2,4%	7,1%	2,4%	1,6%	,0%	,0%	,0%	14,2%
muita	Count	1	1	3	0	1	2	2	0	10
	% of Total	,8%	,8%	2,4%	,0%	,8%	1,6%	1,6%	,0%	7,9%
Total	Count	19	19	51	20	11	3	3	1	127
	% of Total	15,0%	15,0%	40,2%	15,7%	8,7%	2,4%	2,4%	,8%	100,0%

[QUADRO XLV]

qual a probabilidade que pensas ter de entrar no ensino superior * nível de rendimentos da mãe Crosstabulation										
		nível de rendimentos da mãe								Total
		inferior a 485 euros por mês	igual a 485 euros por mês	entre 485 euros e 970 euros por mês	entre 970 euros e 1455 euros por mês	entre 1455 euros e 1940 euros por mês	entre 1940 euros e 2910 euros por mês	entre 2910 euros e 3880 euros por mês	acima de 3880 euros por mês	
nenhuma	Count	5	7	4	0	0	0	1		17
	% of Total	3,9%	5,5%	3,1%	,0%	,0%	,0%	,8%		13,3%
pouca	Count	15	10	10	2	0	1	0		38
	% of Total	11,7%	7,8%	7,8%	1,6%	,0%	,8%	,0%		29,7%
razoável	Count	9	9	16	7	0	0	0		41
	% of Total	7,0%	7,0%	12,5%	5,5%	,0%	,0%	,0%		32,0%
bastante	Count	6	5	6	1	3	0	0		21
	% of Total	4,7%	3,9%	4,7%	,8%	2,3%	,0%	,0%		16,4%
muita	Count	2	3	3	1	0	2	0		11
	% of Total	1,6%	2,3%	2,3%	,8%	,0%	1,6%	,0%		8,6%
Total	Count	37	34	39	11	3	3	1		128
	% of Total	28,9%	26,6%	30,5%	8,6%	2,3%	2,3%	,8%		100,0%

[QUADRO XLVI]



Escolha da profissão				
Categoria Socioprofissional	Profissão			
	Homens:	n	Mulheres:	n
Patrões	Industrial	1	Gestora	1
Proprietários	Estúdio de gravação	1		
Profissões das forças armadas	Militar	1	Militar	1
Especialistas das atividades intelectuais e científicas	Realizador	2	Educadora de Infância	1
	Engenheiro Mecânico	10	Veterinária	1
	Programador de Software	3	Engenheira Mecânica	1
	Montagem Multimédia	1	Designer de Produto	1
	Engenheiro Eletromecânico	1	Programadora de	4
	Engenheiro de Ambiente	2	Software	
	Engenheiro	1	Pintora	2
	Arquiteto	1	Realizadora	1
	Arquiteto	1	Jornalista	1
	Jornalista	2	Bióloga Marinha	1
	Animador Sociocultural	1	Professora de História	1
	Economista	1	e Cultura das Artes	
	Contabilista	1	Professora de Artes	2
	Fotógrafo	1	Visual	
	Professor de Educação Física	1	Designer Gráfica	1
	Designer Gráfico	4	Escultista	4
	Professor de Artes Visuais	1	Arqueólogo	1
	Designer de Produto	2	Advogada	1
	Designer	1	Ilustradora de Moda	1
	Designer de Interiores	1		
	Escultista	1		
	Designer de Moda	1		
Técnicos e profissões de nível intermédio	Piloto de Fórmula 1	1		
	Jogador de Poker	1		
	Técnico de Manutenção	10		
	Industrial			
	Técnico Eletromecânico	4		
	Desenhador Industrial	1		
	Instrutor de Judo	1		
	Desenhador Projetista			
	Técnico de Mecatrónica	1		
	Chefe de Cozinha	1		
	Gestor de Equipamentos	1		
	Informático			
	Técnico de Informática	2		
	Técnico de Som	2		
	Fotógrafo	1		
	Animador 2D 3D	1		
Técnicos de nível intermédio, das áreas financeira, administrativa e dos negócios	Técnico de Gestão e Contabilidade	1	Técnica de Gestão e Contabilidade	2
Pessoal administrativo	Administrativo	1	Administrativa	7
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices			Joaalheira	1
Trabalhadores independentes			Indeterminada	1
Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores			Cabeleira	1
			Auxiliar de Educação	1
			Esteticista	1
Operários especializados	Mecânico	4		
	Soldador	1		
	Impressor de Off-Set	1		
Estudantes			Relações Internacionais	1
Indeterminado (não sabe, não responde)		6		4

[QUADRO XLII]

«Se pudesses escolher um curso superior, que curso gostarias de tirar?»		
Referências (n.º)	Ramo	Curso
2	Marketing e Publicidade	Marketing Comunicação Empresarial
2	Educação	Educador de Infância
1	Psicologia	Psicologia
	Relações Internacionais	Relações Internacionais
3	Arquitetura	Arquitetura
3	Direito	Direito
1	Economia	Economia
1	História	História da arte
8	Contabilidade e Gestão	Contabilidade
1	Veterinária	Veterinária
41	Engenharia	Engenharia (indefinido) Engenharia Mecânica Engenharia Mecânica Automóvel (ISEP) Engenharia Industrial Engenharia de Sistemas de Energias Renováveis Engenharia - Energias Renováveis Engenharia - Sistemas Energéticos Engenharia Electrotécnica Engenheiro de Som
2	Educação Física e Desporto	Desporto
1	Informática	Informática
3	Jornalismo	Fotajornalismo Jornalismo
1	Fotografia	Fotografia
2	Biologia	Biologia Marinha
2	Literatura e Tradução	Línguas Estrangeiras Aplicadas Línguas
7	Belas Artes	Artes Plásticas Pintura Canto Enxino da Música Indefinido
11	Design	Design Design de Moda Design de Produto Design e Multimédia Design de Interiores
2	Ciências	Indefinido
1	Outros	(Politécnico) Indefinido

«O que achas que é preciso para tirar um curso superior?»

Capacidades		Meios económicos		Boas classificações		Motivação	
"Conhecimentos".	11	"Dinheiro".	43	"Ter boas médias".	14	"Muito estudo".	13
"Ter capacidades".	6	"Mais financeiros".	4	"Ter o 12º ano".	4	"Empenho".	13
"Ter explicações".	2	"Bolsa".	1	"Boas notas".	12	"Vontade".	15
"Qualificações".	2			"Provas de ingresso".	2	"Facilidade".	1
"Cultura".	1			"Vagas".	1	"Facilidade".	6
"Aplicação em cada matéria".	1					"Gosto".	4
"Bases teóricas e práticas".	1					"Disponibilidade".	6
"Preparação nas específicas".	1					"Possibilidade".	1
						"Estabilidade".	1
						"Maturidade".	2
						"Seriedade".	1
						"Ambição".	1
						"Vontade".	3
						"Força de vontade".	6
						"Vontade de estudar".	5
						"Vontade de aprender".	2
						"Determinação".	1
						"Querer".	3
						"Gostar".	2
						"Gostar do curso".	3
						"Gosto de aprender".	1
						"Gosto pelo estudo".	3
						"Ser estudioso".	1
						"Gosto pela formação na atividade".	1
						"Gosto de aprender".	1
						"Vocação".	1
						"Motivação".	3
						"Competência".	2
						"Responsabilidade".	11
						"Dedicação".	3
						"Aplicação".	1
						"Muita dedicação".	1
						"Saboraria".	1
						"Querer saber".	6
						"Esforço".	1
						"Tempo".	3
						"Gerir o tempo".	1
						"Alguns tempo livre".	1
						"Horário".	1
						"Objetivo".	2
						"Psicologicamente preparado".	1
						"Preparação".	1
						"Disponição".	1
						"Estar atento".	1
						"Oportunidade pessoal".	2
						"Ter um bom comportamento".	1
						"Bom relacionamento".	1
						"Ser social".	1
						"Talentos".	1
						"Certeza".	1
						"Método".	1
						"Curiosidade".	1
						"Interesse".	1
						"Formação".	2
						"Inteligência".	1
						"Esperança".	1
						"Notas".	2
						"Experiência profissional".	1
						"Organização".	2
						"Empreendimento".	1
						"Diversas condições".	1

[QUADRO XLIX]



*O lugar na escola. Ensino profissional: contextos organizativos e dinâmica social (da crítica e da utopia)*

preferir entrar no ensino superior * lugar de classe familiar Crosstabulation											
	lugar de classe familiar										Total
	operariado pluriativo	operariado industrial e agrícola	operariado industrial	pequena burguesia de execução pluriativa	pequena burguesia de execução	pequena burguesia proprietária e assalariada	pequena burguesia independente e proprietária	pequena burguesia técnica e de enquadramen- to intermédio	pequena burguesia intelectual e científica	burguesia dirigente e profissional	
realização pessoal	6 4,6%	0 0%	12 9,2%	1 0,8%	11 8,4%	4 3,1%	7 5,3%	11 8,4%	3 2,3%	3 2,3%	58 44,3%
apostar num curso superior	1 0,8%	1 0,8%	4 3,1%	0 0%	1 0,8%	3 2,3%	5 3,8%	3 2,3%	2 1,5%	0 0%	20 15,3%
alcançar reconhecimento pessoal	1 0,8%	1 0,8%	7 5,3%	1 0,8%	1 0,8%	1 0,8%	3 2,3%	1 0,8%	2 1,5%	0 0%	18 13,7%
desenvolver as competências pessoais	2 1,5%	1 0,8%	1 0,8%	1 0,8%	1 0,8%	5 3,8%	3 2,3%	1 0,8%	2 1,5%	0 0%	17 13,0%
e difícil arranjar um emprego	0 0%	0 0%	2 1,5%	0 0%	0 0%	0 0%	3 2,3%	0 0%	0 0%	0 0%	5 3,8%
alcançar cargos de chefia directa	0 0%	0 0%	1 0,8%	1 0,8%	0 0%	0 0%	0 0%	1 0,8%	0 0%	0 0%	3 2,3%
e a única maneira de ter um bom emprego	0 0%	0 0%	1 0,8%	1 0,8%	0 0%	1 0,8%	0 0%	2 1,5%	0 0%	0 0%	5 3,8%
aproveitar a vida académica	0 0%	0 0%	1 0,8%	0 0%	0 0%	1 0,8%	0 0%	2 1,5%	0 0%	0 0%	4 3,1%
ter boas notas	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 0,8%	1 0,8%
Total	10 7,6%	3 2,3%	29 22,1%	5 3,8%	14 10,7%	15 11,5%	21 16,0%	21 16,0%	9 6,9%	4 3,1%	131 100,0%

[QUADRO LI]

preferir arranjar um emprego * lugar de classe familiar Crosstabulation											
	lugar de classe familiar										Total
	operariado pluriativo	operariado industrial e agrícola	operariado industrial	pequena burguesia de execução pluriativa	pequena burguesia de execução	pequena burguesia proprietária e assalariada	pequena burguesia independente e proprietária	pequena burguesia técnica e de enquadramen- to intermédio	pequena burguesia intelectual e científica	burguesia dirigente e profissional	
realização pessoal	4 3,1%	1 0,8%	11 8,4%	2 1,5%	10 7,6%	5 3,8%	8 6,1%	9 6,9%	2 1,5%	1 0,8%	53 40,5%
nao gosto de estudar	0 0%	0 0%	1 0,8%	0 0%	1 0,8%	0 0%	1 0,8%	0 0%	0 0%	0 0%	3 2,3%
chegar a um posto de chefia	0 0%	0 0%	4 3,1%	0 0%	0 0%	0 0%	4 3,1%	3 2,3%	3 2,3%	0 0%	14 10,7%
independência económica	3 2,3%	2 1,5%	4 3,1%	3 2,3%	5 3,8%	7 5,3%	2 1,5%	6 4,6%	3 2,3%	1 0,8%	36 27,5%
nao tenho outra alternativa	0 0%	0 0%	2 1,5%	0 0%	1 0,8%	0 0%	1 0,8%	0 0%	0 0%	1 0,8%	5 3,8%
ser empresario	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 0,8%	0 0%	0 0%	0 0%	1 0,8%
segurança e estabilidade	2 1,5%	0 0%	2 1,5%	0 0%	0 0%	1 0,8%	3 2,3%	1 0,8%	1 0,8%	0 0%	10 7,6%
iniciar uma carreira profissional	0 0%	0 0%	2 1,5%	1 0,8%	0 0%	1 0,8%	0 0%	1 0,8%	0 0%	1 0,8%	6 4,6%
constituir família	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 0,8%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 0,8%
ganhar o suficiente e ter uma vida estável	1 0,8%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 0,8%
promoção na carreira mais cedo	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 0,8%	0 0%	0 0%	1 0,8%
Total	10 7,6%	3 2,3%	26 19,8%	6 4,6%	18 13,7%	14 10,7%	20 15,3%	21 16,0%	9 6,9%	4 3,1%	131 100,0%

[QUADRO LII]



*O lugar na escola. Ensino profissional: contextos organizativos e dinâmica social (da crítica e da utopia)*

preferir entrar no ensino superior \* nível de escolaridade do pai Crosstabulation

		nível de escolaridade do pai						Total
		1 ciclo de ensino básico (ensino primário e antiga 4.ª classe)	2 ciclo de ensino básico (ciclo preparatório 6.º ano)	3 ciclo de ensino básico (9.º ano)	ensino secundário (12.º Ano)	ensino médio (magistério primário, educadores de infância)	ensino superior (bacharelato, licenciatura, mestrado, doutoramento)	
realização pessoal	Count	16	12	18	10	1	5	63
	% of Total	11,3%	8,5%	13,6%	7,1%	,7%	3,5%	44,7%
apostar num curso superior	Count	8	7	4	3	0	1	23
	% of Total	5,7%	5,0%	2,8%	2,1%	,0%	,7%	16,3%
alcançar reconhecimento pessoal	Count	7	4	6	3	0	0	19
	% of Total	5,0%	2,8%	3,5%	2,1%	,0%	,0%	13,5%
desenvolver as competências pessoais	Count	8	1	7	2	0	2	18
	% of Total	4,3%	,7%	5,0%	1,4%	,0%	1,4%	12,8%
e é difícil arranjar um emprego	Count	1	3	1	0	0	0	5
	% of Total	,7%	2,1%	,7%	,0%	,0%	,0%	3,5%
alcançar cargos de chefia/direção	Count	1	0	1	1	0	0	3
	% of Total	,7%	,0%	,7%	,7%	,0%	,0%	2,1%
e a única maneira de ter um bom emprego	Count	3	0	0	2	0	0	5
	% of Total	2,1%	,0%	,0%	1,4%	,0%	,0%	3,5%
aproveitar a vida académica	Count	2	0	1	1	0	0	4
	% of Total	1,4%	,0%	,7%	,7%	,0%	,0%	2,8%
ter boas notas	Count	0	0	0	0	0	1	1
	% of Total	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,7%	,7%
Total	Count	44	27	36	22	1	9	141
	% of Total	31,2%	19,1%	27,0%	15,6%	,7%	6,4%	100,0%

[QUADRO LIII]

preferir entrar no ensino superior \* nível de escolaridade da mãe Crosstabulation

		nível de escolaridade da mãe						Total
		não sabe ler nem escrever	1 ciclo de ensino básico (ensino primário e antiga 4.ª classe)	2 ciclo de ensino básico (ciclo preparatório, 6.º ano)	3 ciclo de ensino básico (9.º ano)	ensino secundário (12.º Ano)	ensino superior (bacharelato, licenciatura, mestrado, doutoramento)	
realização pessoal	Count	0	12	12	20	13	7	64
	% of Total	,0%	8,5%	8,5%	14,1%	9,2%	4,9%	45,1%
apostar num curso superior	Count	1	6	5	3	5	2	23
	% of Total	,7%	4,2%	3,5%	2,1%	4,2%	1,4%	16,2%
alcançar reconhecimento pessoal	Count	0	7	3	5	1	3	19
	% of Total	,0%	4,9%	2,1%	3,5%	,7%	2,1%	13,4%
desenvolver as competências pessoais	Count	0	8	2	3	5	2	18
	% of Total	,0%	4,2%	1,4%	2,1%	3,5%	1,4%	12,7%
e é difícil arranjar um emprego	Count	0	1	2	1	1	0	5
	% of Total	,0%	,7%	1,4%	,7%	,7%	,0%	3,5%
alcançar cargos de chefia/direção	Count	0	2	0	0	1	0	3
	% of Total	,0%	1,4%	,0%	,0%	,7%	,0%	2,1%
e a única maneira de ter um bom emprego	Count	0	2	1	1	0	1	5
	% of Total	,0%	1,4%	,7%	,7%	,0%	,7%	3,5%
aproveitar a vida académica	Count	0	3	1	0	0	0	4
	% of Total	,0%	2,1%	,7%	,0%	,0%	,0%	2,8%
ter boas notas	Count	0	0	0	0	0	1	1
	% of Total	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,7%	,7%
Total	Count	1	39	26	33	27	16	142
	% of Total	,7%	27,5%	18,3%	23,2%	19,0%	11,3%	100,0%

[QUADRO LIV]

*O lugar na escola. Ensino profissional: contextos organizativos e dinâmica social (da crítica e da utopia)*

preferir arranjar um emprego * nível de escolaridade do pai Crosstabulation								
		nível de escolaridade do pai						Total
		1 ciclo do ensino básico (ensino primário e antiga 4 classe)	2 ciclo do ensino básico (ciclo preparatório 6 ano)	3 ciclo do ensino básico (9 ano)	ensino secundário (12 Ano)	ensino médio (magisterio primário, educadores de infância)	ensino superior (bacharelato, licenciatura, mestrado, doutoramento)	
realizacao pessoal	Count	15	17	15	9	0	2	58
	% of Total	10,6%	12,1%	10,6%	6,4%	,0%	1,4%	41,1%
nao gosto de estudar	Count	1	0	2	1	0	0	4
	% of Total	,7%	,0%	1,4%	,7%	,0%	,0%	2,8%
chegar a um posto de chefia	Count	3	4	5	2	0	2	16
	% of Total	2,1%	2,8%	3,5%	1,4%	,0%	1,4%	11,3%
independencia economica	Count	17	4	7	6	1	2	37
	% of Total	12,1%	2,8%	5,0%	4,3%	,7%	1,4%	26,2%
nao tenho outra alternativa	Count	2	0	1	1	0	1	5
	% of Total	1,4%	,0%	,7%	,7%	,0%	,7%	3,5%
ser empresario	Count	0	1	0	0	0	0	1
	% of Total	,0%	,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,7%
seguranca e estabilidade	Count	2	1	3	3	0	1	10
	% of Total	1,4%	,7%	2,1%	2,1%	,0%	,7%	7,1%
iniciar uma carreira profissional	Count	2	1	1	0	0	2	6
	% of Total	1,4%	,7%	,7%	,0%	,0%	1,4%	4,3%
constituir familia	Count	1	0	0	0	0	0	1
	% of Total	,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,7%
ganhar o suficiente e ter uma vida estavel	Count	0	1	0	1	0	0	2
	% of Total	,0%	,7%	,0%	,7%	,0%	,0%	1,4%
promocao na carreira mais cedo	Count	0	0	0	1	0	0	1
	% of Total	,0%	,0%	,0%	,7%	,0%	,0%	,7%
Total	Count	43	29	34	24	1	10	141
	% of Total	30,5%	20,6%	24,1%	17,0%	,7%	7,1%	100,0%

[QUADRO LV]

preferir arranjar um emprego * nível de escolaridade da mãe Crosstabulation								
		nível de escolaridade da mãe						Total
		nao sabe ler nem escrever	1 ciclo do ensino básico (ensino primário e antiga 4 classe)	2 ciclo do ensino básico (ciclo preparatório, 6 ano)	3 ciclo do ensino básico (9 ano)	ensino secundário (12 Ano)	ensino superior (bacharelato, licenciatura, mestrado, doutoramento)	
realizacao pessoal	Count	0	23	11	9	11	4	58
	% of Total	,0%	16,3%	7,8%	6,4%	7,8%	2,8%	41,1%
nao gosto de estudar	Count	0	0	0	3	0	0	3
	% of Total	,0%	,0%	,0%	2,1%	,0%	,0%	2,1%
chegar a um posto de chefia	Count	0	3	4	3	2	4	16
	% of Total	,0%	2,1%	2,8%	2,1%	1,4%	2,8%	11,3%
independencia economica	Count	1	10	9	6	7	5	38
	% of Total	,7%	7,1%	6,4%	4,3%	5,0%	3,5%	27,0%
nao tenho outra alternativa	Count	0	2	0	2	1	0	5
	% of Total	,0%	1,4%	,0%	1,4%	,7%	,0%	3,5%
ser empresario	Count	0	0	0	0	1	0	1
	% of Total	,0%	,0%	,0%	,0%	,7%	,0%	,7%
seguranca e estabilidade	Count	0	2	2	3	2	1	10
	% of Total	,0%	1,4%	1,4%	2,1%	1,4%	,7%	7,1%
iniciar uma carreira profissional	Count	0	0	3	1	1	1	6
	% of Total	,0%	,0%	2,1%	,7%	,7%	,7%	4,3%
constituir familia	Count	0	0	0	0	1	0	1
	% of Total	,0%	,0%	,0%	,0%	,7%	,0%	,7%
ganhar o suficiente e ter uma vida estavel	Count	0	0	0	2	0	0	2
	% of Total	,0%	,0%	,0%	1,4%	,0%	,0%	1,4%
promocao na carreira mais cedo	Count	0	0	0	0	0	1	1
	% of Total	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,7%	,7%
Total	Count	1	40	29	29	28	18	141
	% of Total	,7%	28,4%	20,6%	20,6%	18,4%	11,3%	100,0%

[QUADRO LVI]

*O lugar na escola. Ensino profissional: contextos organizativos e dinâmica social (da crítica e da utopia)*

genero * preferir entrar no ensino superior Crosstabulation											
			preferir entrar no ensino superior								Total
			realizacao pessoal	apostar num curso superior	alcançar reconhecimento pessoal	desenvolver as competencias pessoais	e é difícil arranjar um emprego	alcançar cargos de chefia directao	e a unica maneira de ter um bom emprego	aproveitar a vida academica	
genero	masculino	Count	25	5	4	6	2	0	3	2	47
		%	53,2%	10,8%	8,5%	12,8%	4,3%	,0%	6,4%	4,3%	100,0%
	feminino	Count	19	8	6	4	1	2	2	1	43
		%	44,2%	18,6%	14,0%	9,3%	2,3%	4,7%	4,7%	2,3%	100,0%
Total		Count	44	13	10	10	3	2	5	3	80
		%	48,9%	14,4%	11,1%	11,1%	3,3%	2,2%	5,6%	3,3%	100,0%

[QUADRO LVII]

genero * preferir arranjar um emprego Crosstabulation											
			preferir arranjar um emprego								Total
genero			realizacao pessoal	nao gosto de estudar	chegar a um posto de chefia	Independencia economica	nao lonho outra alternativa	ser empresario	seguranca e estabilidade	iniciar uma carreira profissional	ganhar o suficiente a ter uma vida estavel
masculino	Count	20	4	7	13	3	0	2	2	0	51
	%	39,2%	7,8%	13,7%	25,5%	5,8%	,0%	3,8%	3,8%	,0%	100,0%
feminino	Count	23	0	3	14	0	1	3	0	1	46
	%	50,0%	,0%	6,5%	30,4%	,0%	2,2%	6,5%	,0%	2,2%	100,0%
Total	Count	43	4	10	27	3	1	5	2	1	97
	%	44,3%	4,1%	10,3%	27,8%	3,1%	1,0%	5,2%	2,1%	1,0%	100,0%

[QUADRO LVIII]



## Anexo II – Figuras



<sup>1</sup> Disposições interiorizadas e adquiridas por via do capital cultural.

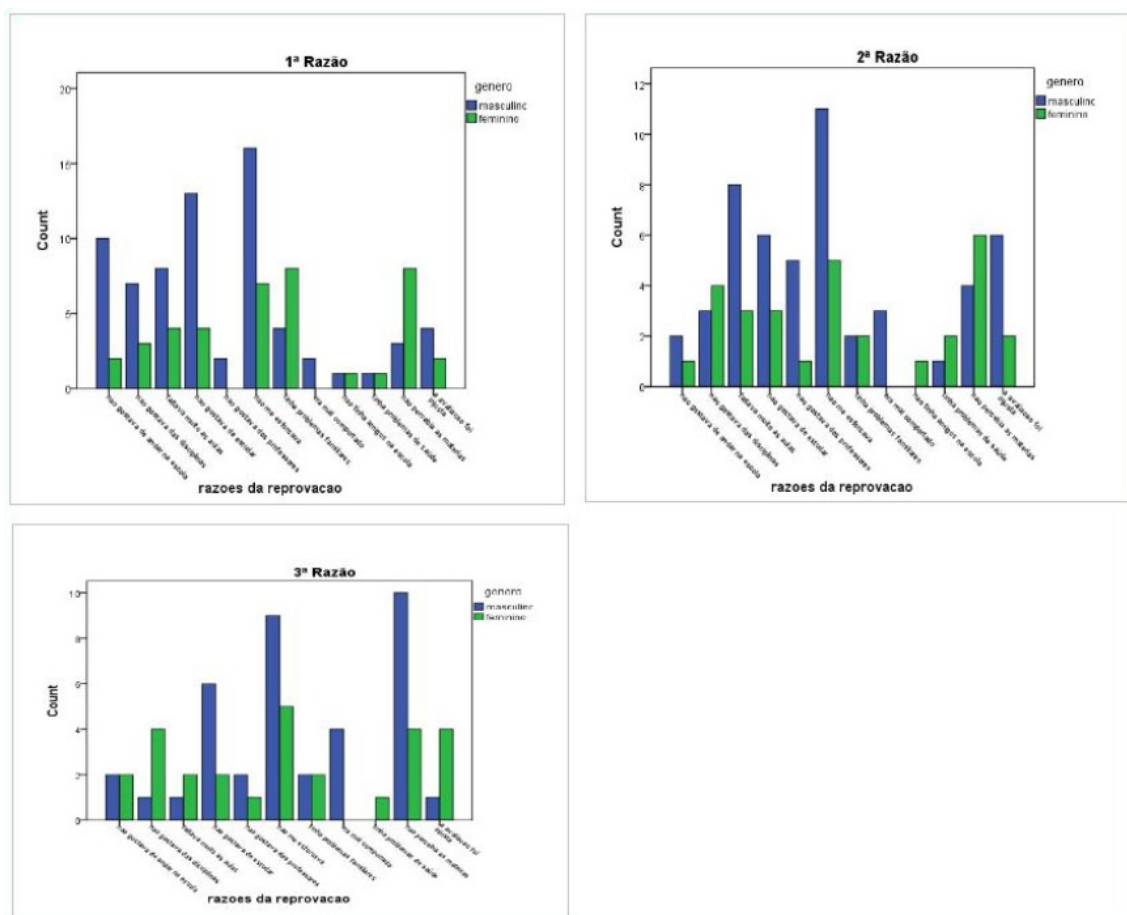
<sup>2</sup> Posições sociais através das localizações ou lugares de classe.

<sup>3</sup> Dispositivo escolar e formativo (instalações, equipamentos, programas, regulamentos, hierarquias, etc.).

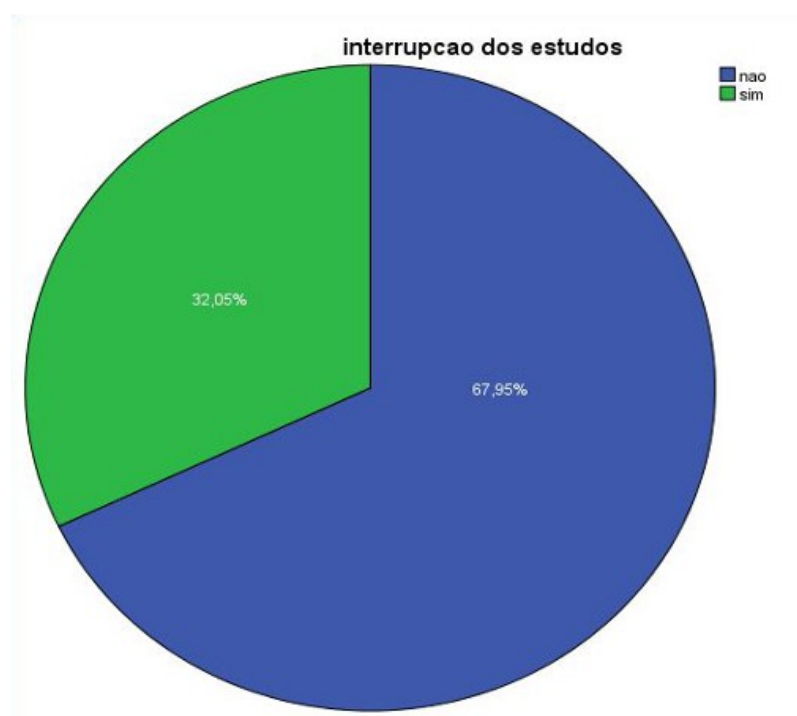
<sup>4</sup> Estratégias escolares.

<sup>5</sup> Trajetórias escolares.

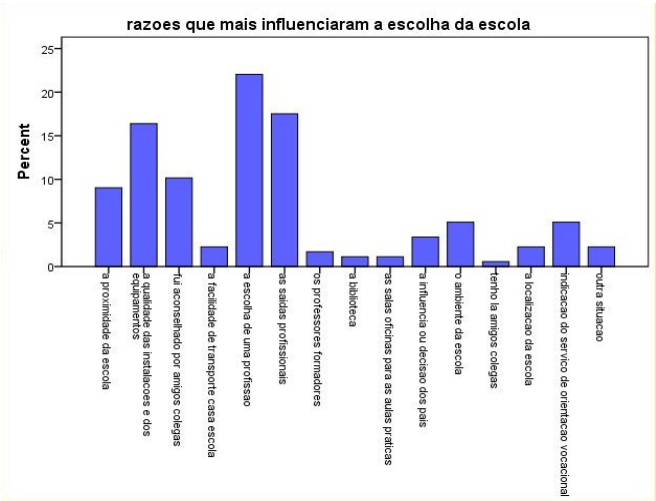
[Figura I]



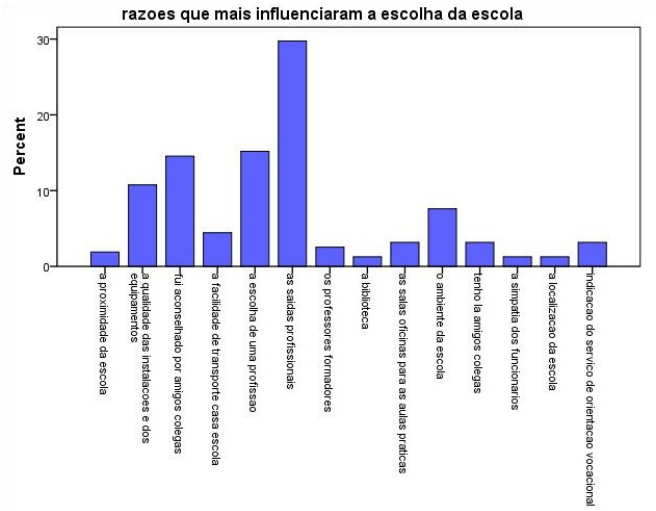
[GRÁFICO I]



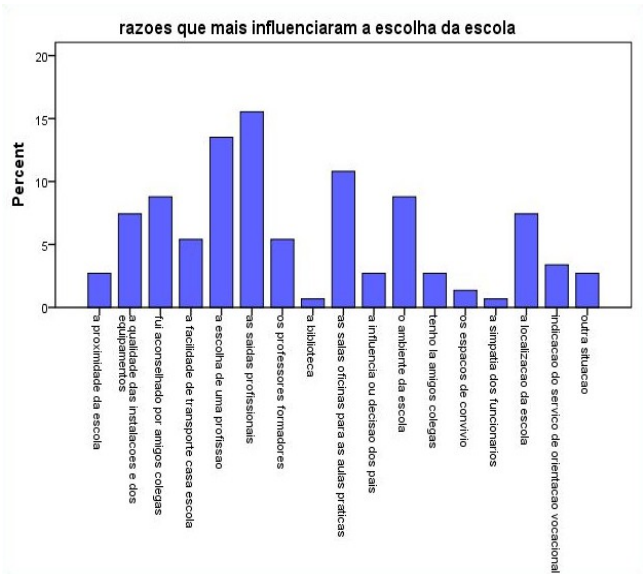
[GRÁFICO II]



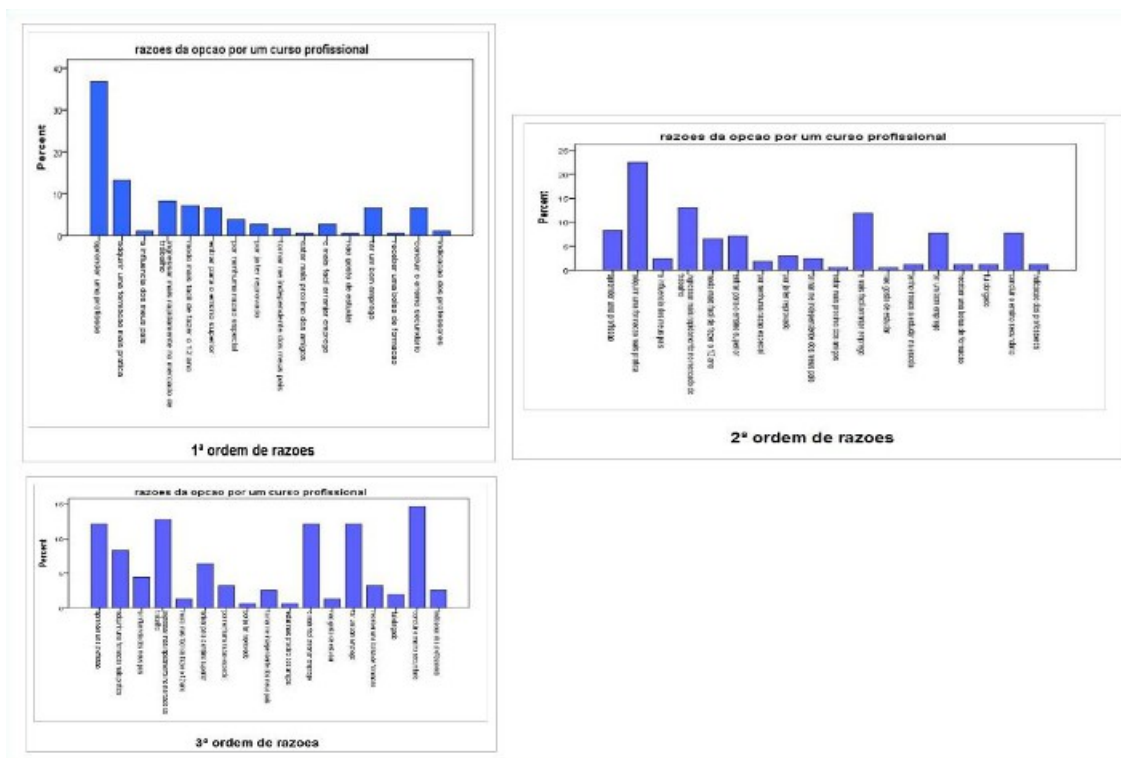
[GRÁFICO III] (a)



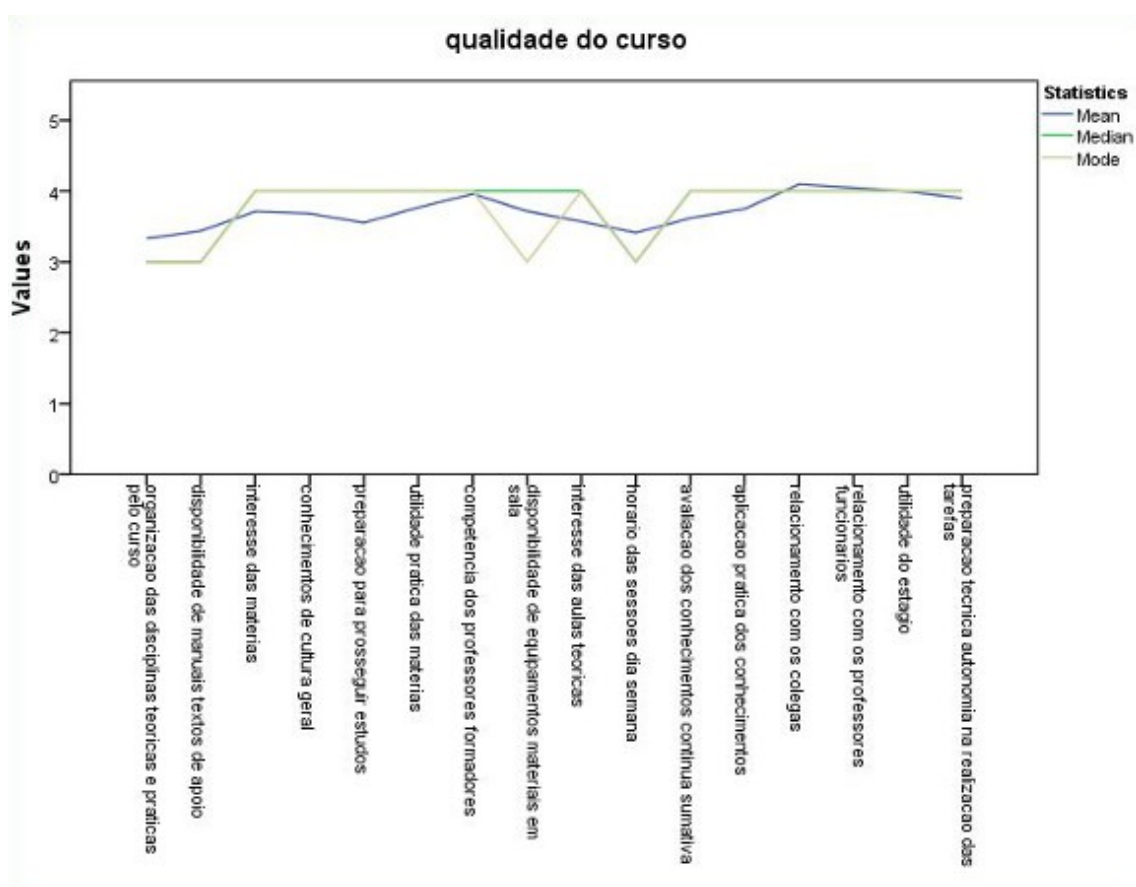
[GRÁFICO III] (b)



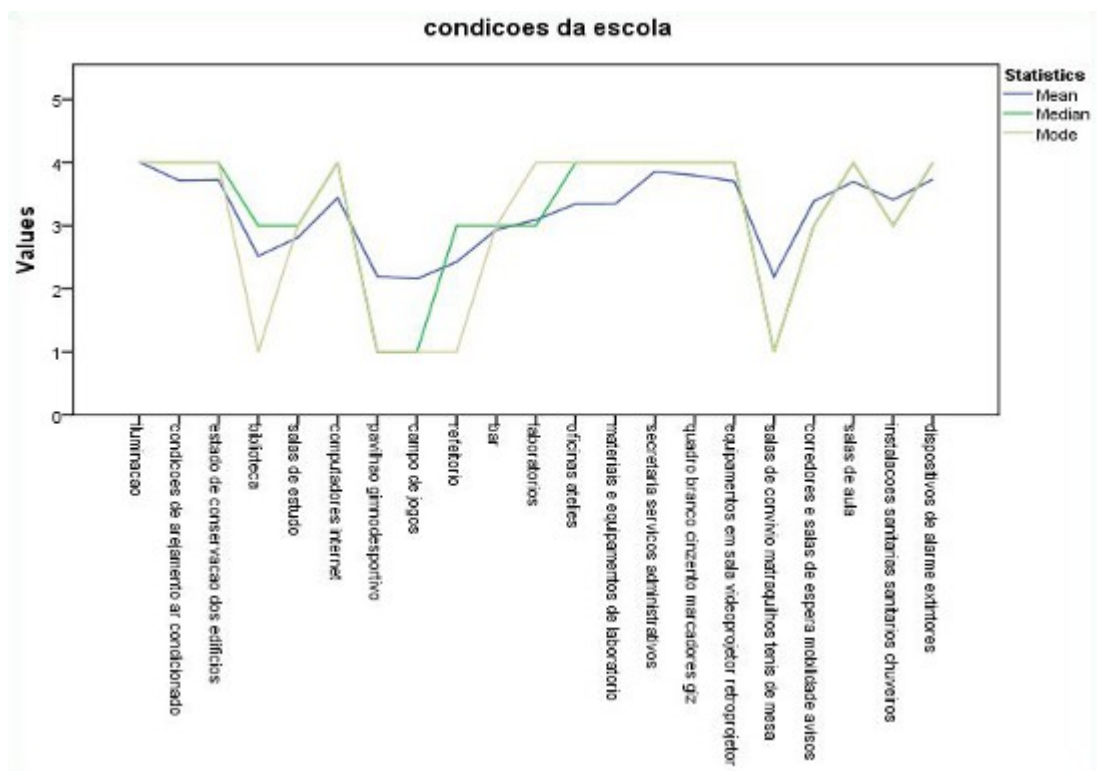
[GRÁFICO III] (c)



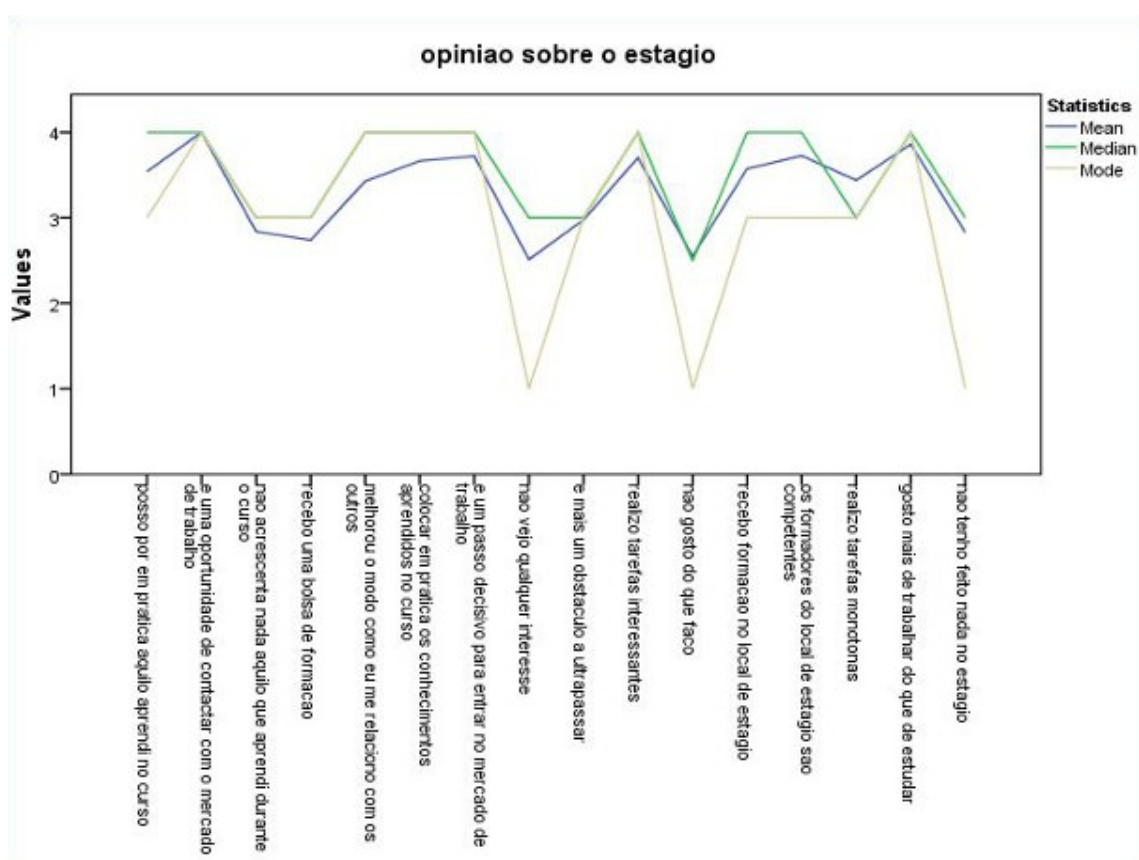
[GRÁFICO IV]



[GRÁFICO V]

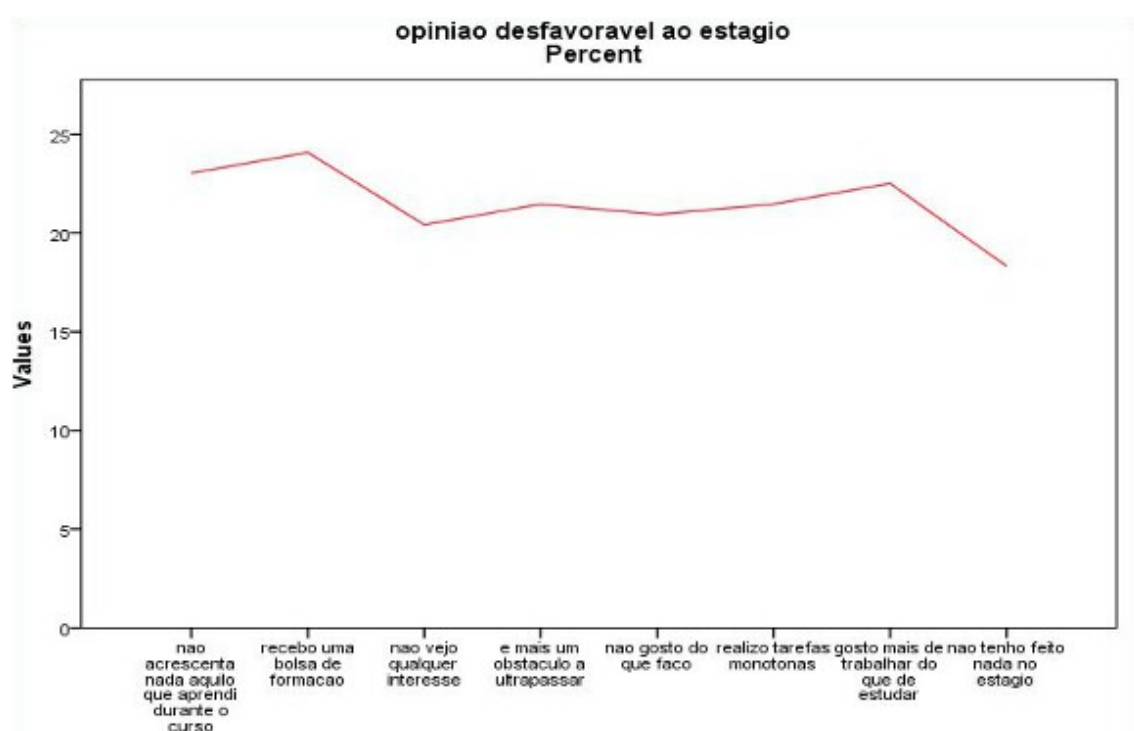


[GRÁFICO VI]

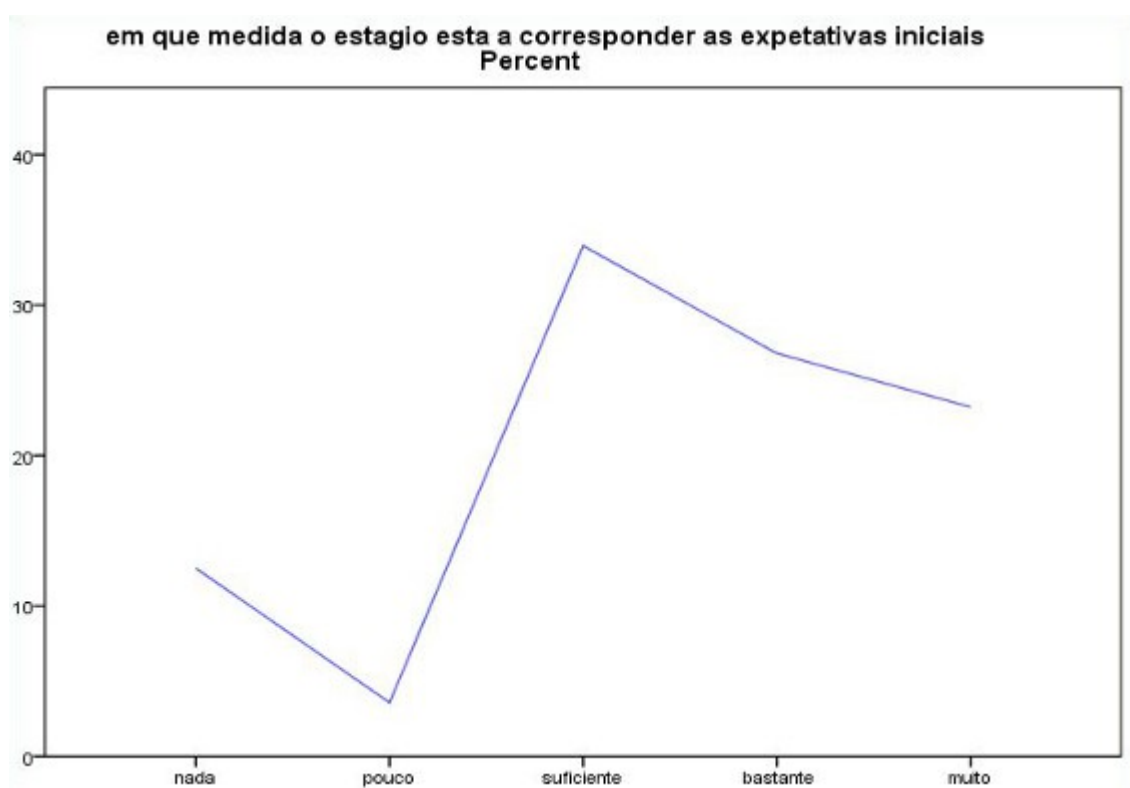


[GRÁFICO VII]

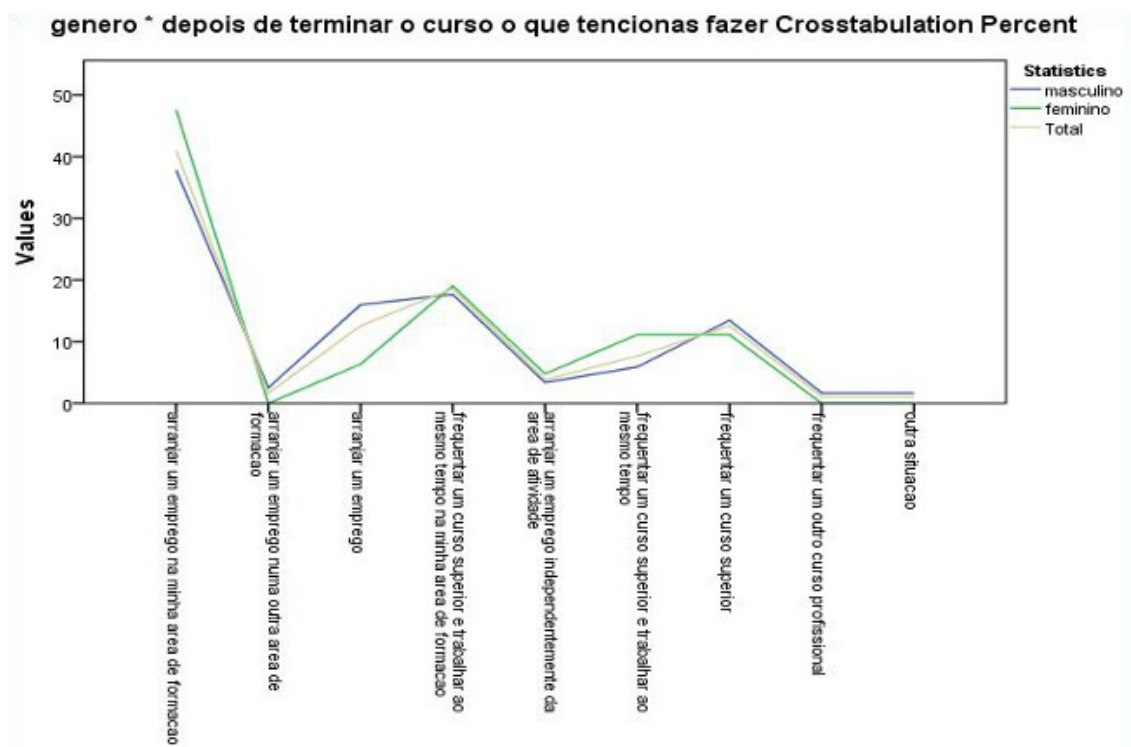




[GRÁFICO VIII]

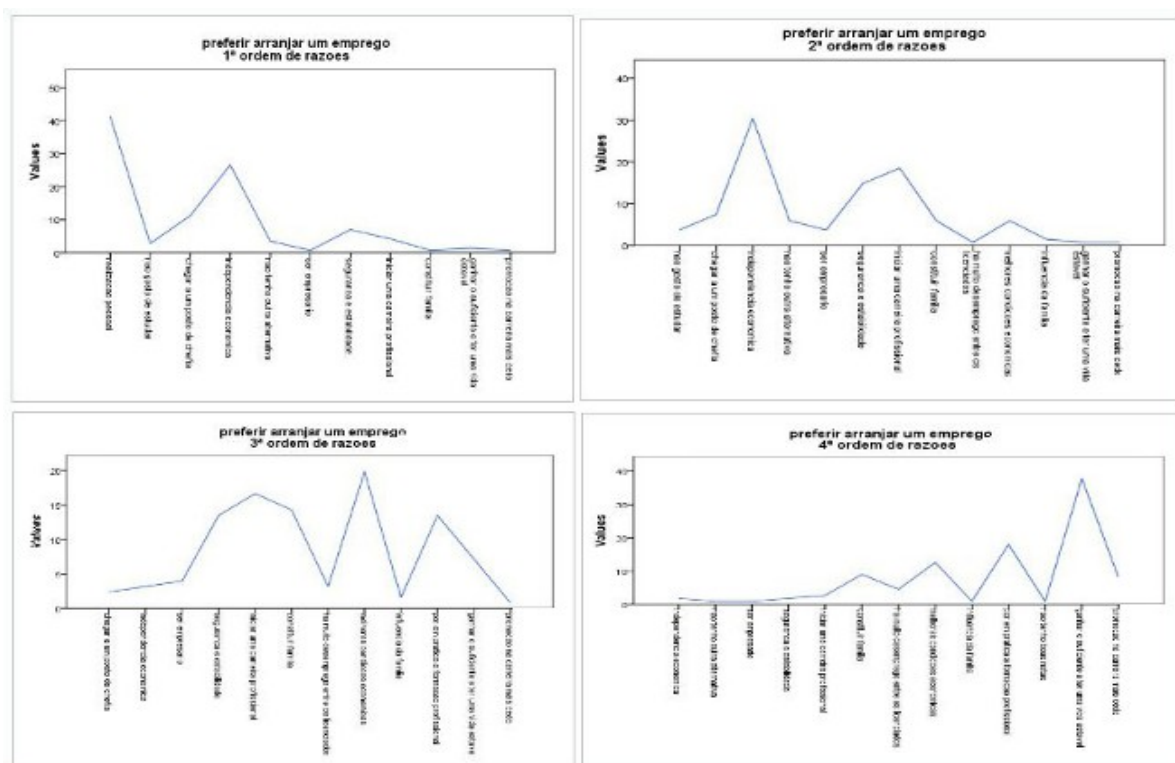


[GRÁFICO IX]



[GRÁFICO X]





[GRÁFICO XII]

## Anexo III – Questionário estruturado

### Inquérito por questionário

O presente questionário insere-se num estudo sobre os jovens que frequentam o ensino profissional. Pretende-se conhecer o nível de satisfação com a escola e o curso que frequenta(ra)m. O inquérito é anónimo. Garante-se a confidencialidade das respostas. O sucesso deste estudo depende da resposta a todas as questões. Assinala as tua respostas com um ☒ no quadrado respetivo ou escreve por extenso nas linhas disponíveis.

#### I – Caracterização pessoal

**1. Sexo:**

Masculino ..... ☐ <sub>1</sub>

Feminino ..... ☐ <sub>2</sub>

**2. Idade:** \_\_\_\_\_ anos.

**3. Naturalidade:**

Freguesia: \_\_\_\_\_ Concelho: \_\_\_\_\_

**4. Residência:**

Freguesia: \_\_\_\_\_ Concelho: \_\_\_\_\_

**5. Curso (nome):** \_\_\_\_\_ **Ano:** \_\_\_\_\_

**6. Estágio realizado (intercalar/final):**

Sim ..... ☐ <sub>1</sub>

Não ..... ☐ <sub>2</sub>

Função: \_\_\_\_\_ Categoria: \_\_\_\_\_

## II – Caracterização do agregado familiar

7. Assinala com uma cruz ☒ o nível de escolaridade dos teus pais.

Nível de escolaridade	Pai	Mãe
1) Não sabe ler nem escrever	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
2) 1º Ciclo do Ensino Básico (Ensino Primário e antiga 4ª Classe)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
3) 2º Ciclo do Ensino Básico (Ciclo Preparatório, 6ª Ano)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
4) 3º Ciclo do Ensino Básico (9ª Ano)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
5) Ensino Secundário (12º Ano)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
6) Ensino Médio (Magistério Primário, Educadores de Infância)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
7) Ensino Superior (Bacharelato, Licenciatura, Mestrado, Doutoramento)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Indique qual: _____		
8) Outro: _____	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2

8. Assinala com uma cruz ☒ a principal ocupação profissional dos teus pais (condição perante o trabalho).

	Pai	Mãe
1) Exerce uma profissão	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
2) Ocupa-se das tarefas domésticas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
3) Reformado(a), pensionista	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
4) Desempregado	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
5) Outra situação: _____	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2

9. Assinala com uma cruz ☒ a situação dos teus pais na profissão.

	Pai	Mãe
1) Patrão (com empregados)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
2) Trabalhador por conta própria (sem empregados)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
3) Trabalhador independente (recibo verde)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
4) Trabalhador por conta de outrem (assalariado/a)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
5) Outra: _____	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2

10. Qual a principal profissão...

- 1) do teu pai (atual ou última que teve): \_\_\_\_\_
- 2) da tua mãe (atual ou última que teve): \_\_\_\_\_

**11. Assinala com uma cruz ☒ o nível de rendimentos mensais dos teus pais com a sua atividade profissional principal.**

	<b>Pai</b>	<b>Mãe</b>
1) Inferior a 485 euros por mês	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
2) Igual a 485 euros por mês	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
3) Entre 485 euros e 970 euros por mês	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
4) Entre 970 euros e 1455 euros por mês	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
5) Entre 1455 euros e 1940 euros por mês	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
6) Entre 1940 euros e 2910 euros por mês	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
7) Entre 2910 euros e 3880 euros por mês	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
8) Acima de 3880 euros por mês	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2

**12. Os teus pais têm outras atividades profissionais? Em caso afirmativo, indica quais:**

<b>Pai</b>	<b>Mãe</b>
1) _____	1) _____
2) _____	2) _____
3) _____	3) _____

**13. Auferem algum rendimento dessa(s) atividade(s):**

Sim ..... 1 ☐ Não ..... 2 ☐

**14. Em caso afirmativo, qual o nível de rendimentos auferidos com essas atividades pelos teus pais:**

	<b>Pai</b>	<b>Mãe</b>
1) Inferior a 485 euros por mês	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
2) Igual a 485 euros por mês	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
3) Entre 485 euros e 970 euros por mês	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
4) Entre 970 euros e 1455 euros por mês	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
5) Entre 1455 euros e 1940 euros por mês	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
6) Entre 1940 euros e 2910 euros por mês	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
7) Entre 2910 euros e 3880 euros por mês	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
8) Acima de 3880 euros por mês	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2



### III – Trajetória escolar (seguem-se algumas perguntas acerca do teu percurso escolar)

#### 15. Reprovaste alguma vez ao longo do teu percurso escolar?

Sim ..... ☐ 1 Não ..... ☐ 2 (Passa à questão 22)

#### 16. Quantas vezes?

- 1) Uma vez
- 2) Duas vezes
- 3) Três vezes
- 4) Mais do que três vezes


#### 17. Quando foi a última vez?

- 1) 1º Ciclo do Ensino Básico (4ª Ano)
- 2) 2º Ciclo do Ensino Básico (6ª Ano)
- 3) 3º Ciclo do Ensino Básico (9ª Ano)
- 4) Ensino Secundário (12º Ano)


#### 18. Na tua opinião quais foram as principais razões para a(s) tua(s) reprovação (ões)? Selecciona três razões no quadro seguinte e ordena-as por ordem decrescente de importância (1, 2, 3, ...).

- 1) «Não gostava de andar na escola»
- 2) «Não gostava das disciplinas»
- 3) «Faltava muito às aulas»
- 4) «Não gostava de estudar»
- 5) «Não gostava dos professores»
- 6) «Não me esforçava»
- 7) «Tinha problemas familiares»
- 8) «Era mal comportado»
- 9) «Não tinha amigos na escola»
- 10) «Tinha problemas de saúde»
- 11) «Não percebia as matérias»
- 12) «A avaliação foi injusta»


**19. Ao longo do teu percurso escolar interrompeste alguma vez os teus estudos?**

Sim ..... ☐ 1      Não ..... ☐ 2 *(Passa à questão 22)*

**20. Indica a(s) razão(ões) para a tua decisão de interromper os estudos.**

---

---

**21. Indica a(s) razão(ões) que mais influenciou(aram) a tua decisão de voltar a estudar.**

---

---

**IV – Escolha da escola e do curso profissional (seguem-se algumas perguntas acerca das razões que mais influenciaram a escolha da escola e do curso profissional)**

**22. Indica por ordem decrescente de importância as três razões que mais influenciaram a escolha da escola profissional que frequentas:**

1) «A proximidade da escola»	<input type="text"/>
2) «A qualidade das instalações e dos equipamentos»	<input type="text"/>
3) «Fui aconselhado por amigos, colegas»	<input type="text"/>
4) «A facilidade de transporte casa/escola»	<input type="text"/>
5) «A escolha de uma profissão»	<input type="text"/>
6) «As saídas profissionais»	<input type="text"/>
7) «Os professores, formadores»	<input type="text"/>
8) «A biblioteca»	<input type="text"/>
9) «As salas, oficinas para as aulas práticas»	<input type="text"/>
10) «A influência ou decisão dos pais»	<input type="text"/>
11) «O ambiente da escola»	<input type="text"/>
12) «Tenho lá amigos, colegas»	<input type="text"/>
13) «Os espaços de convívio»	<input type="text"/>
14) «A simpatia dos funcionários»	<input type="text"/>
15) «A localização da escola»	<input type="text"/>
16) «Indicação do serviço de orientação vocacional»	<input type="text"/>
17) Outra situação.	<input type="text"/>

Qual: \_\_\_\_\_

**23. Refere por ordem decrescente de importância no mínimo três situações que consideras menos positivas na escola que frequentas:**

- |          |          |
|----------|----------|
| 1) _____ | 4) _____ |
| 2) _____ | 5) _____ |
| 3) _____ | 6) _____ |

**24. Refere por ordem decrescente de importância as três principais razões que te levaram a optar por um curso profissional:**

- |  |                      |
|--|----------------------|
| 1) «Aprender uma profissão»                            | <input type="text"/> |
| 2) «Adquirir uma formação mais prática»                | <input type="text"/> |
| 3) «A influência dos meus pais»                        | <input type="text"/> |
| 4) «Ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho» | <input type="text"/> |
| 5) «Modo mais fácil de fazer o 12º Ano»                | <input type="text"/> |
| 6) «Entrar para o ensino superior»                     | <input type="text"/> |
| 7) «Por nenhuma razão especial»                        | <input type="text"/> |
| 8) «Por já ter reprovado»                              | <input type="text"/> |
| 9) «Tornar-me independente dos meus pais»              | <input type="text"/> |
| 10) «Estar mais próximo dos amigos»                    | <input type="text"/> |
| 11) «É mais fácil arranjar emprego»                    | <input type="text"/> |
| 12) «Não gosto de estudar»                             | <input type="text"/> |
| 13) «Tenho irmãos a estudar na escola»                 | <input type="text"/> |
| 14) «Ter um bom emprego»                               | <input type="text"/> |
| 15) «Receber uma bolsa de formação»                    | <input type="text"/> |
| 16) «Fui obrigado»                                     | <input type="text"/> |
| 17) «Concluir o ensino secundário»                     | <input type="text"/> |
| 18) «Indicação dos professores»                        | <input type="text"/> |

**25. Refere por ordem decrescente de importância no mínimo três situações que consideras menos positivas no curso que frequentas:**

- |          |          |
|----------|----------|
| 1) _____ | 4) _____ |
| 2) _____ | 5) _____ |
| 3) _____ | 6) _____ |

**26. Como avalias as condições da tua escola (localização, instalações e equipamentos, etc.) nos seguintes aspetos?...**

- 1) Iluminação
- 2) Condições de arejamento, ar condicionado
- 3) Estado de conservação dos edifícios
- 4) Biblioteca
- 5) Salas de estudo
- 6) Computadores, *Internet*
- 7) Pavilhão gimnodesportivo
- 8) Campo de jogos
- 9) Cantina
- 10) Refeitório
- 11) Bar
- 12) Laboratórios
- 13) Oficinas, ateliês
- 14) Materiais e equipamentos de laboratório
- 15) Secretaria (serviços administrativos)
- 16) Quadro branco, cinzento, marcadores, giz
- 17) Equipamentos em sala (videoprojetor, retroprojetor)
- 18) Salas de convívio (matraquilhos, ténis de mesa)
- 19) Corredores e salas de espera (mobilidade, avisos)
- 20) Salas de aula
- 21) Instalações sanitárias (sanitários, chuveiros)
- 22) Dispositivos de alarme, extintores

[illegible]

**27. Como avalias a qualidade do curso que estás a frequentar, nos seguintes aspetos?...**

- 1) Organização das disciplinas teóricas e práticas pelo curso
- 2) Disponibilidade de manuais, textos de apoio
- 3) Interesse das matérias

*(continua na página seguinte)*

	<b>Muito Insuficiente</b> (1)	<b>Insuficiente</b> (2)	<b>Satisfatório</b> (3)	<b>Bom</b> (4)	<b>Excelente</b> (5)

- 4) Conhecimentos de cultura geral
- 5) Preparação para prosseguir estudos
- 6) Utilidade prática das matérias
- 7) Competência dos professores, formadores
- 8) Disponibilidade de equipamentos, materiais em sala
- 9) Interesse das aulas teóricas
- 10) Horário das sessões (dia, semana)
- 11) Avaliação dos conhecimentos (contínua, sumativa)
- 12) Aplicação prática dos conhecimentos
- 13) Relacionamento com os colegas
- 14) Relacionamento com os professores, funcionários
- 15) Utilidade do estágio
- 16) Preparação técnica, autonomia na realização das tarefas


**28. Seguem-se algumas frases. Assinala quatro que consideras corresponderem à tua opinião sobre o estágio (se ainda não frequentaste o estágio passa para a questão 30).**

- 1) *«Posso pôr em prática aquilo aprendi no curso»*
- 2) *«É uma oportunidade de contactar com o mercado de trabalho»*
- 3) *«Não acrescenta nada àquilo que aprendi durante o curso»*
- 4) *«Recebo uma bolsa de formação»*
- 5) *«Melhorou o modo como eu me relaciono com os outros»*
- 6) *«Colocar em prática os conhecimentos aprendidos no curso»*
- 7) *«É um passo decisivo para entrar no mercado de trabalho»*
- 8) *«Não vejo qualquer interesse»*
- 9) *«É mais um obstáculo a ultrapassar»*
- 10) *«Realizo tarefas interessantes»*
- 11) *«Não gosto do que faço»*
- 12) *«Recebo formação no local de estágio»*
- 13) *«Os formadores do local de estágio são competentes»*
- 14) *«Realizo tarefas monótonas»*
- 15) *«Gosto mais de trabalhar do que de estudar»*
- 16) *«Não tenho feito nada no estágio»*

Nada (1)	Pouco (2)	Suficiente (3)	Bastante (4)	Muito (5)

**29. Em que medida o estágio está a corresponder às tuas expectativas iniciais?**

- 1) Nada ☐ 2) Pouco ☐ 3) Suficiente ☐ 4) Bastante ☐ 5) Muito ☐

**V – Expectativas e projetos futuros: entrada no mercado de trabalho, prosseguimento de estudos (responde apenas se ainda não terminaste o curso)**

**30. Depois de terminar o curso, o que tencionas fazer (escolhe apenas uma opção).**

- 1) «Arranjar um emprego na minha área de formação»  
2) «Arranjar um emprego numa outra área de formação»  
3) «Arranjar um emprego»  
4) «Frequentar um curso superior e trabalhar ao mesmo tempo na minha área de formação»  
5) «Arranjar um emprego independentemente da área de atividade»  
6) Frequentar um curso superior e trabalhar ao mesmo tempo  
7) Frequentar um curso superior  
8) Frequentar um outro curso profissional  
9) Não fazer nada durante algum tempo  
10) Outra: \_\_\_\_\_


**31. Se pudesses escolher uma profissão, que profissão gostarias de ter no futuro?**

\_\_\_\_\_

**32. Gostarias de frequentar um curso superior (universitário, politécnico, etc.)?**

Sim ..... ☐ 1 Não ..... ☐ 2

**33. Se pudesses escolher um curso superior, que curso gostarias de tirar?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**34. O que achas que é preciso para tirar um curso superior? (indica por ordem de preferência)**

- 1) \_\_\_\_\_ 4) \_\_\_\_\_  
2) \_\_\_\_\_ 5) \_\_\_\_\_  
3) \_\_\_\_\_ 6) \_\_\_\_\_

**35. Qual a probabilidade que pensas ter de entrar no ensino superior?**

- 1) Nenhuma  2) Pouca  3) Razoável  4) Bastante  5) Muita

**36. Quais as razões que condicionam a tua entrada ou não no ensino superior (indica por ordem decrescente de preferência)?**

- 1) \_\_\_\_\_ 4) \_\_\_\_\_  
2) \_\_\_\_\_ 5) \_\_\_\_\_  
3) \_\_\_\_\_ 6) \_\_\_\_\_

**37. Que profissão achas que vais ter no futuro?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**38. Dos seguintes aspetos, indica quatro para preferires «entrar no ensino superior» e quatro para preferires «arranjar um emprego» (sublinha o número ou a frase respetiva).**

<i>«Entrar no ensino superior»</i>	<i>«Arranjar um emprego»</i>
1) <i>«Realização pessoal».</i>	1) <i>«Realização pessoal».</i>
2) <i>«Apostar num curso superior».</i>	2) <i>«Não gosto de estudar».</i>
3) <i>«Alcançar reconhecimento pessoal».</i>	3) <i>«Chegar a um posto de chefia».</i>
4) <i>«Desenvolver as competências pessoais».</i>	4) <i>«Independência económica».</i>
5) <i>«É difícil arranjar um emprego».</i>	5) <i>«Não tenho outra alternativa».</i>
6) <i>«Alcançar cargos de chefia, direção».</i>	6) <i>«Ser empresário».</i>
7) <i>«É a única maneira de ter um bom emprego».</i>	7) <i>«Segurança e estabilidade».</i>
8) <i>«Aproveitar a vida académica».</i>	8) <i>«Iniciar uma carreira profissional».</i>
9) <i>«Porque gosto de estudar».</i>	9) <i>«Constituir família».</i>
10) <i>«Ser empresário».</i>	10) <i>«Há muito desemprego entre os licenciados».</i>
11) <i>«Influência da família».</i>	11) <i>«Melhores condições económicas».</i>
12) <i>«Melhores condições económicas».</i>	12) <i>«Influência da família».</i>
13) <i>«Aprender mais».</i>	13) <i>«Pôr em prática a formação profissional».</i>
14) <i>«Adiar algumas responsabilidades».</i>	14) <i>«Não tenho boas notas».</i>
15) <i>«Tenho boas notas».</i>	15) <i>«Ganhar o suficiente e ter uma vida estável».</i>
16) <i>«Alcançar uma vida melhor».</i>	16) <i>«Promoção na carreira mais cedo».</i>

**VI – Situação atual (responder apenas se já terminaste o curso)**

**39. Terminaste o curso há quanto tempo? (indica em meses ou anos)**

\_\_\_\_\_

**40. Assinala com uma cruz a tua situação profissional atual (condição perante o trabalho)**

- |                        |                          |
|------------------------|--------------------------|
| 1) Empregado           | <input type="checkbox"/> |
| 2) Desempregado        | <input type="checkbox"/> |
| 3) Estudante, formando | <input type="checkbox"/> |
| 4) Outra: _____        |                          |

**41. Qual a tua situação na profissão**

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| 1) Patrão com empregados                            | <input type="checkbox"/> |
| 2) Trabalhador por conta própria (sem empregados)   | <input type="checkbox"/> |
| 3) Trabalhador independente (recibo verde)          | <input type="checkbox"/> |
| 4) Trabalhador por conta de outrem (assalariado)    | <input type="checkbox"/> |
| 5) Trabalhador em empresa familiar (não remunerado) | <input type="checkbox"/> |
| 6) Outra situação. Qual? _____                      |                          |

**42. Se estás desempregado, há quanto tempo estás nessa situação?**

- |                   |                          |
|-------------------|--------------------------|
| 1) 1 mês          | <input type="checkbox"/> |
| 2) 3 meses        | <input type="checkbox"/> |
| 3) 6 meses        | <input type="checkbox"/> |
| 4) 9 meses        | <input type="checkbox"/> |
| 5) 1 ano          | <input type="checkbox"/> |
| 6) 2 anos         | <input type="checkbox"/> |
| 7) Mais de 2 anos | <input type="checkbox"/> |

**43. Estiveste desempregado mais do que uma vez?**

Sim ..... 1 ☐ Não ..... 2 ☐

**44. Quantas vezes estiveste desempregado? \_\_\_\_\_**

**45. Quais as dificuldades que encontraste para conseguir emprego? (indica três por ordem decrescente de importância)**

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| 1) «Arranjei emprego de imediato na área profissional do meu curso»   | <input type="checkbox"/> |
| 2) «É difícil encontrar emprego»  | <input type="checkbox"/> |
| 3) «O(s) emprego(s) que encontrei não correspondem às minhas expectativas»                                  | <input type="checkbox"/> |
| 4) «O meu curso tem poucas saídas profissionais»  | <input type="checkbox"/> |
| 5) «Arranjei logo emprego, mas não na área profissional do meu curso»                                       | <input type="checkbox"/> |
| 6) «Os salários pagos são em geral baixos»  | <input type="checkbox"/> |
| 7) «Há pouca procura de pessoas com a minha formação profissional»  | <input type="checkbox"/> |
| 8) «Apesar da minha formação profissional, falta-me experiência profissional» (continua na página seguinte) | <input type="checkbox"/> |



- |  |  |
|--|--|
|  |  |
|  |  |

Sim ..... 1 ☐ Não ..... 2 ☐

---

1) Profissão no 1º emprego: \_\_\_\_\_  
2) Profissão no emprego atual/último \_\_\_\_\_

- 1) Agricultura, produção animal, caça, silvicultura e pesca
- 2) Indústria extrativa
- 3) Indústria transformadora
- 4) Produção e distribuição de eletricidade, gás e água
- 5) Construção
- 6) Comércio, serviços de reparação (inclui reparação automóvel)
- 7) Alojamento e restauração (hotéis, restaurantes, cafés e similares)
- 8) Transportes, armazenagem e comunicações
- 9) Atividades financeiras (bancos, seguros e similares)
- 10) Atividades imobiliárias, alugueres e serviços prestados a empresas  
(contabilidade, informática, publicidade, segurança, limpeza)
- 11) Administração pública, defesa e segurança social
- 12) Educação (estabelecimentos de ensino, pré-escolar)
- 13) Saúde e ação social (hospitais, consultórios médicos, lares, creches)

[illegible]

- 14) Outros serviços coletivos, sociais e pessoais (cabeleireiro, lavandarias  
ginásios, termas, bibliotecas, museus)


1)


2)

**50. Qual a dimensão da empresa do 1º emprego após a conclusão do curso, e qual a dimensão da empresa onde trabalhas atualmente/último emprego (assinala apenas uma opção em cada coluna)?**

- 1) 1 a 4 trabalhadores  
2) 5 a 9 trabalhadores  
3) 10 a 49 trabalhadores  
4) 50 a 249 trabalhadores  
5) 250 trabalhadores ou mais

Primeiro emprego (1)

1)

1)

1)

1)

1)

Emprego atual/último (2)

2)

2)

2)

2)

2)

**51. Qual o vínculo contratual (tipo e duração do contrato) do teu 1º emprego após a conclusão do curso e do atual/último emprego? (indica apenas uma opção em cada coluna)**

- 1) Contrato de trabalho sem termo (efetivo)  
2) Contrato de trabalho com termo (a prazo)  
3) Prestação de serviços (recibo verde)  
4) Contrato de estágio  
5) Outro.

Primeiro emprego (1)

1)

1)

1)

1)

1)

Emprego atual/último (2)

2)

2)

2)

2)

2)

Qual: \_\_\_\_\_

**52. Assinala o nível de remuneração líquida que auferias no teu primeiro emprego após a conclusão do curso e a que auferes atualmente/último emprego? (indica apenas uma opção em cada coluna)**

- 1) Inferior a 485 euros por mês  
2) Igual a 485 euros por mês  
3) Entre 485 euros e 970 euros por mês

Primeiro emprego

1

1

1

Emprego atual/último

2

2

2

(continua na página seguinte)

- 4) Entre 970 euros e 1455 euros por mês
- 5) Entre 1455 euros e 1940 euros por mês
- 6) Entre 1940 euros e 2910 euros por mês
- 7) Entre 2910 euros e 3880 euros por mês
- 8) Acima de 3880 euros por mês

	1		2
	1		2
	1		2
	1		2
	1		2

**53. Relativamente à tua situação profissional atual, encontras-te:**

- 1) Nada Satisfeito ☐ 2) Pouco Satisfeito ☐ 3) Satisfeito ☐ 4) Bastante Satisfeito ☐ 5) Muito Satisfeito ☐

**54. Justifica a tua resposta anterior:**

---



---

**55. Responde por favor às seguintes questões:**

- 1) «O meu curso contribuiu para a obtenção do emprego atual»
- 2) «As funções que exerço estão ao nível das minhas qualificações»
- 3) «Aplico na minha profissão os conhecimentos adquiridos no curso»

Nada (1)	Pouco (2)	Em parte (3)	Bastante (4)	Totalmente (5)

**56. Retomaste entretanto os estudos?**

Sim ..... ☐ Não ..... 2 ☐

**57. Se respondeste afirmativamente à questão anterior indica o tipo e nível de ensino que frequentas(te) depois de concluir o curso profissional?**

---



---

**58. Assinala com uma cruz ☒ a razão pela qual decidiste prosseguir os estudos (indica apenas uma opção)**

- 1) Estava desempregado
- 2) Estava empregado mas queria adquirir uma qualificação superior
- 3) Estava empregado mas queria subir de categoria profissional
- 4) Estava empregado mas queria mudar de profissão
- 5) Fui incentivado (colegas, chefias, familiares)
- 6) Outra razão


Qual: \_\_\_\_\_

**59. Estás atualmente desempregado?**

Sim ..... 1 ☐ Não ..... 2 ☐

**60. Se estás atualmente desempregado, há quanto tempo te encontras nessa situação?**

- 1) 1 mês
- 2) 3 meses
- 3) 6 meses
- 4) 9 meses
- 5) 1 ano
- 6) 2 anos
- 7) Mais de 2 anos


*Obrigado pela tua participação!*